

Kunnskapsløftet – fra ord til handling?

- en makrostudie **om** ord blir til handling

Henriette Randsborg og Nils-Tore Sagen Mosvold



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	6
1.1 OPPGAVENS RELEVANS	7
1.2 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	8
1.3 AVGRENSNINGER	8
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
1.5 PROGRAM FOR SKOLEUTVIKLING.....	11
1.5.1 Bakgrunn.....	11
1.5.2 Formål.....	13
1.6 KUNNSKAPSLØFTET – FRA ORD TIL HANDLING.....	14
1.7 BEGREPSAVKLARING.....	14
2. TEORI.....	15
2.1 INNLEDNING	15
2.2 LÆRENDE ORGANISASJONER	16
2.3 UTDANNINGSSEKTOREN	22
2.3.1 NPM i Utdanningsbyråkratiet.....	22
2.3.2 Mange aktører – felles mål?	24
2.4 LEDELSESDISKURS	25
2.5 KULTUR FOR LÆRING	29
3. METODE	32
3.1 FORSKNINGSMETODE I DENNE STUDIEN	32

3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	33
3.3	ANALYSEENHETER OG INFORMANTER	34
3.3.1	<i>Skole X</i>	35
3.3.2	<i>Skole Y</i>	36
3.3.3	<i>Utdanningsetaten i Oslo</i>	36
3.3.4	<i>Utdanningsdirektoratet</i>	36
3.3.5	<i>Intervjuenes kontekst</i>	37
3.4	INTERVJUENE	37
3.4.1	<i>Gruppeintervjuer</i>	38
3.5	TRANSKRIPSJON OG BEARBEIDING	39
3.6	INTERVJUETS KVALITET	40
3.7	ANALYSE AV DATA	41
3.8	KVALITET I UNDERSØKELSEN	42
3.8.1	<i>Validitet</i>	42
3.8.2	<i>Reliabilitet</i>	43
3.9	HERMENEUTIKK	43
3.9.1	<i>Dobbelt hermeneutikk</i>	44
3.10	FORSKNINGSETIKK	44
4.	FUNN OG ANALYSE	46
4.1	UTDANNINGSDIREKTORATET	46
4.1.1	<i>Styrker</i>	47
4.1.2	<i>Svakheter</i>	49
4.1.3	<i>Muligheter</i>	51
4.1.4	<i>Trusler</i>	52

4.2	UTDANNINGSETATEN I OSLO	53
4.2.1	<i>Styrker</i>	54
4.2.2	<i>Svakheter</i>	56
4.2.3	<i>Muligheter</i>	57
4.2.4	<i>Trusler</i>	59
4.3	SKOLENE X OG Y	59
4.3.1	<i>Styrker</i>	60
4.3.2	<i>Svakheter</i>	62
4.3.3	<i>Muligheter</i>	63
4.3.4	<i>Trusler</i>	65
5.	AVSLUTTENDE KONKLUSJONER	68
	KILDELISTE	72
	VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE SKOLE X OG Y	75
	VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE UTDANNINGSETATEN OSLO KOMMUNE	77
	VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE UTDANNINGSDIREKTORATET	78
	VEDLEGG 4 - INTERVJUGUIDE OPPFØLGINGSINTERVJU SKOLE X OG Y	79

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fire år med deltidsstudier. For oss begge lå det et bevisst valg bak ILS som studiested, og studiet har absolutt stått til forventningene. Bakgrunnen for at vi søkte på studiet er for begge et ønske om å bli skoleledere, og en oppfatning av at formell kompetanse er viktig å ha med seg i bagasjen.

Vi kjenner hverandre fra tidligere studier. Gleden var derfor stor da vi fem år senere, en mørk januarkveld i 2004, møttes igjen på bakerste rad i U30 på Helga Enghs hus. Vi har tilhørt samme basisgruppe gjennom hele studiet så det var naturlig for oss å samarbeide om finalen også.

Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende og intens, ikke minst de siste månedene. Det å skulle samarbeide om et så omfattende prosjekt er i seg selv en stor utfordring, men det har vært få skjær i sjøen. Vi ser på det ferdige resultatet som en helhet som vi begge to står bak, alle vesentlige deler er gjennomdrøftet før de er tatt inn i oppgaven.

Det å ha studert aktører i en initieringsfase har vært både interessant og spennende, men også litt frustrerende fordi vi har utviklet et ønske om å følge dem videre i prosessen. Vi håper derfor at vår studie kan inspirere andre til videre forskning.

Vi vil takke veilederen vår, professor Sylvi S. Hovdenak, for konkret og konstruktiv veiledning til alle døgnets tider. Hun har virkelig gitt oss følelsen av å bli tatt på alvor. Karen S. Mosvold fortjener også en stor takk for sin tålmodighet og det ekstra ansvaret hun har måttet ta for Jesper og Erle. Nå er det din tur!

Henriette og Nils

1. Innledning

På begynnelsen av 90-tallet ser vi et økende behov for staten til å få mer styring over utdanningssektoren. Samtidig med ønsket om statlig kontroll, foregår det også en desentraliseringsprosess i og med at kommunene blir økonomisk ansvarlig for deler av utdanningssystemet (Hovdenak 2000). Utdanningspolitikken har de siste 20 årene fått en mer sentral rolle i den nasjonale politikktutforming, noe som kommer til uttrykk gjennom hyppige og omfattende reformer. Utdanningsreformene har i denne perioden ført til omfattende restrukturering av det norske utdanningssystemet med tydelig tilpasning til internasjonale trender (Karlsen 2006). Den bærende tanken bak reformene var at systematisk evaluering og måling av resultater førte til større effektivitet og høyere kvalitet. Den underliggende endringsforståelsen var preget av en strukturfunksjonalistisk tilnærming til hva som påvirket innholdet. Karlsen sier at de viktigste utdanningspolitiske reformtiltakene har vært knyttet til evaluering, omorganisering og restrukturering (ibid.).

OECD og EU har lenge vært opptatt av kompetanse og utdanning som drivkraft for økonomisk utvikling og velferd, og i Kvalitetsutvalgets delinnstilling *Første klasser fra første klasse* (UFD 2002a, kapittel 2, nettsted) ble det påpekt blant annet at "... det mangler systematiserte data på resultater i opplæringen i en slik form at læresteder og skoleeiere kan nyttiggjøre seg disse." Utvalget fulgte opp i sin endelige innstilling *I første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (UFD 2002b) forslagene fra delinnstillingen om å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og – utvikling.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes behovet for at skolene utvikler seg i retning av å kunne defineres som lærende organisasjoner, men at dette kun kan realiseres dersom skoleeierne og skolene selv tar ansvar. Meldingen peker på spesielt tre forskningsbaserte forhold som forklarer hva som kan hemme en slik kultur: Organiseringsformer som ikke legger til rette for læring, manglende tradisjon for hverdagslæring og som punkt tre føyelige ledere. Statsråd Clemet sa i forbindelse med

opprettelsen av det nye Utdanningsdirektoratet at det skulle være selve dynamoen i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, men understreket samtidig at skoleeierne og skolene selv hadde hovedansvaret for at endring og utvikling fant sted (UFD 2004a).

1.1 Oppgavens relevans

Kunnskapsløftet – fra ord til handling, tidligere *Program for skoleutvikling*, er et nasjonalt skoleutviklingsprogram som ble initiert av Kunnskapsdepartementet (KD) ut fra behovene for endring som kompetanseberetningen avdekket. Programmet ble satt i gang høsten 2006, og 2007-porteføljen¹ hadde start høsten 2007.

Denne masteroppgaven tar for seg initieringsfasen til 2006-porteføljen i programmet. Skoleeierne søkte på vegne av egne skoler og fungerer således som prosjektleder og -eier. Vår studie strekker seg fra Utdanningsdirektoratets utlysning og utvelgelse av hvilke skoleeiere som skulle få delta. Vi har videre fulgt to skoler gjennom initieringsfasen, som er definert til å være prosjektets første år (Hovdenak 2007)², og sett på gjennomføringen lokalt og oppfølgingen fra skoleeier og kompetansemiljø. Det er et nasjonalt anliggende at skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner, og dette programmet har hovedfokus på nettopp dette. Vår masteroppgave har som siktemål å vurdere prosessen fra politisk idé i utdanningsbyråkratiet til utsiktene for synlige resultater på skolenivå. Da denne oppgaven kun tar for seg initieringsfasen, vil grunnlaget for å si noe om hvilken effekt programmet får for skolene være begrenset til å omhandle tendenser og mulige effekter. Studien er derfor å regne som en mellomanalyse, og vil kunne ut i nye forskningsspørsmål og idéer for hvordan dette bør følges opp.

¹ Utdanningsdirektoratet omtaler samlingen av prosjekter for *portefølje*, og årstallet foran indikerer starttidspunktet. De første skolene som ble med tilhører altså 2006-porteføljen, og i begynnelsen av oktober d.å. forelå utlysningen på midler til 2008-porteføljen.

² Hovdenak definerte i sitt innledningsforedrag på prosjektsamlingen for Oslokolene i mai 2007 forbedringsarbeidets forløp i fire ulike faser. Initieringsfasen (år 1) → implementeringsfasen → institusjonaliseringsfasen → spredningsfasen

1.2 Oppgavens problemstilling

Disse spørsmålene ligger til grunn for studien, og gjennom en makrostudie av utdanningssystemet ønsker vi å se om skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* er veien å gå for å omgjøre ord og ideer til handling og konkret og varig endring av praksis på skolenivå:

- Hvordan påvirker interaksjonen mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet forståelsen og tolkningen av programmet, og hvordan kommer dette til uttrykk gjennom programmets initieringsfase?
- Klarer skoleeier å formidle de statlige kravene slik at skolene makter å omstille seg og tilpasse seg nye forventninger?
- Er Utdanningsdirektoratets intensjoner med programmet mulig for skolene å avkode?
- Evner skolene å forholde seg til statlige målsettinger når de samtidig må forholde seg til skoleeieres satsningsområder?

Med et spørsmålstegn etter programmets tittel, *Kunnskapsløftet – fra ord til handling?*, blir tittelen betegnende for vår studie.

1.3 Avgrensninger

Rammen for denne studien er Osloprosjektet. Utdanningsetaten i Oslo (UDE) er prosjekteier og prosjektleder, og 17 skoler er tilknyttet prosjektet gjennom sine delprosjekter. Osloprosjektet er tilknyttet to eksterne kompetansemiljøer.

UDE søkte om deltakelse og midler for 17 skoler, men fikk tilslag for seks av dem. UDE bestemte likevel at de resterende 11 skolene skulle få delta, men da på

kommunale midler³. Vi har fulgt to av Oslokolene som deltar på statlige midler, en ungdomsskole og en videregående skole. Prosjektet har en varighet på tre år, men det empiriske materialet som oppgaven støtter seg til er fra prosjektets første år, initieringsfasen. Det finnes derfor ikke noe grunnlag for å konkludere i retning av kausale sammenhenger mellom programmet som helhet og eventuelle endringer på skolene. Likevel gir dette materialet oss grunnlag til å uttale oss om hvordan programmet er blitt initiert nedover i utdanningsbyråkratiet og til de deltagende skolene. Vi kan på bakgrunn av de innsamlede data peke på om intensjonene bak programmet oppleves likt i systemet. Interaksjonen mellom de ulike nivåene påvirker forståelsen av programmet og preger dermed initieringsfasen. I og med at vi kun har sett på to skoler som er med i Oslo, kan vi ikke trekke slutninger i retning av at funnene er representative for de fire andre, ei heller representativt for andre skoler og skoleeiere som er med i programmet⁴. KD, gjennom Utdanningsdirektoratet, har ansvar for alle offentlige opplæringsinstitusjoner. Denne studien kan således fungere som et bidrag i den store debatten rundt hvordan statlige mål på best mulig måte kan initieres nedover i utdanningssystemet.

Slik programmet er strukturert opereres det med tre nivåer: Øverste utdanningsmyndighet, ved Utdanningsdirektoratet, skoleeier, ved UDE, og skolenivået, her representert ved skole X og Y. I tillegg er det en fjerde aktør, eksterne kompetansemiljø. Datainnsamlingen er i hovedsak innhentet fra utdanningssystemets tre nivåer. Det er interaksjonen mellom nivåene som har vært utgangspunktet for studien, og kompetansemiljøet er derfor ikke blitt definert som en analyseenhet. Likevel vil kompetansemiljøene som aktør i prosjektet omtales i studien fordi de har en aktiv rolle overfor skolene. Vi vurderte også KD som analyseenhet, men ettersom

³ Det kommunale programmet følger tilsvarende løp som det nasjonale og har også mottatt kr 100.000 til det første prosjektåret. I motsetning til skolene som er med i det nasjonale programmet er ikke skolene i det kommunale programmet garantert støtte til et treårig løp. Videre satsing blir planlagt ut fra erfaringer underveis.

⁴ Programstyret i Utdanningsdirektoratet innvilget i mai og juni 2006 om lag 40 millioner kroner i støtte til 28 utviklingsprosjekter i hele landet. 2006-porteføljen består av 80 skoler og 36 skoleeiere. Av disse er 13 skoleeiere og 18 skoler med i veiledet runde. De som ble plukket ut her er skoler og skoleeiere med betydelige utfordringer og/eller lite erfaring med helhetlig utviklingsarbeid.

Utdanningsdirektoratet administrerer programmet på deres vegne, konkluderte vi med at det var unødvendig for vår studie.

1.4 Oppgavens oppbygging

Skolens kompetanse og evnen til å videreutvikle seg som organisasjon er avgjørende for at elevenes læring gir dem forutsetninger og muligheter til å møte de krav som samfunnsendringene krever. Videre i kapittel 1.5 redegjør vi for hvordan den utdanningspolitiske virkeligheten har endret fokuset på skolen som organisasjon og bakgrunnen for *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Dette for å gjøre konteksten som analysen foregår i enda tydeligere.

I teoridelen vil vi ha fokus på lærende organisasjoner og vise til forskning og teori som underbygger behovet for at skolen også utvikler seg i retning av en lærende organisasjon. Organisasjonsteori og annen teori knyttet til styring mellom nivåer blir således relevant i vår sammenheng. Ledelsesperspektivet kommer til syne gjennom hvordan de ulike nivåene i utdanningssystemet forholder seg til hverandre, og spesielt i forhold til hvordan skolelederen må forholde seg til krav og forventninger fra både skoleeiernivå og statlig nivå. Føyerlige ledere må som tidligere nevnt påta seg noe av skylden for en manglende læringskultur i skolen, og vi vil derfor redegjøre for noen teoretiske perspektiv i ledelsesdiskursen. Teoridelen avsluttes med å se på hva som kjennetegner en organisasjon med manglende kultur for læring og utvikling. Fordi det hevdes at skolene har behov for å videreutvikle sin endringskultur.

Datainnsamlingen er gjort ved bruk av intervjuer. Sentrale personer fra de ulike nivåene i utdanningsbyråkratiet og fra skolenivået utgjør våre informanter. Vi har også hatt tilgang på bakgrunnsdokumenter. I metodekapittelet redegjør vi for kvalitative forskningsintervjuer, beskriver analyseenhetene og informantene, og måten dataene er behandlet og strukturert på. Vi har gjennom studien hatt en hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet.

I kapittel fire vil vi redegjøre for funnene vi har gjort. Vi nyttiggjør oss i presentasjonen av funn en strategisk analysemodell som kalles *SWOT*. Begrunnelsen for hvorfor denne modellen er tatt i bruk blir redegjort for i metodekapittelet. Funnene presenteres og drøftes for en analyseenhet om gangen.

Oppgaven avrundes med en oppsummering av de funnene vi anser som de viktigste og mest påfallende. Funnene som vår analyse avdekker belyser forhold vi mener burde vært annerledes, og kan være et utgangspunkt for videre oppfølging og forskning.

1.5 Program for skoleutvikling

Program for skoleutvikling er et nasjonalt skoleutviklingsprogram med fokus på skolen som lærende organisasjon. Det er initiert av KD, men operasjonaliseres og administreres av Utdanningsdirektoratet (UFD 2005a). Programmet har en samlet bevilgningsramme på 100 millioner kroner. Skoleeierne ble invitert til å søke på vegne av sine skoler og er selv prosjektleder og -eier. Programmet startet i 2006 og har som tidligere påpekt en varighet på tre år.

1.5.1 Bakgrunn

Utdannings- og forskningsdepartementet etablerte høsten 2002 prosjektet *Kompetanseberetningen*, en direkte konsekvens av at den ideologiske plattformen nå er fundert på mål- og vurderingsstyring. *Kompetanseberetningen* har til hensikt å kartlegge hvordan kompetansen i utdanningssektoren utnyttes og hvilken effekt det har på elevens læring. Dette arbeidet vil således fungere som premissleverandør i utformingen av fremtidens utdannings- og kompetansepolitikk (KD 2003).

Forut for *Kompetanseberetningen* gjennomførte forskningsstiftelsen Fafo på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) *Lærevilkårsmonitoren 2003*. Den skulle bidra til å kartlegge læringsintensiteten i norske virksomheter, derunder utdanningssektoren. Læringsintensitet defineres som ”evnen til å lære og til å ta i bruk kunnskaper, ferdigheter, teknologi og arbeidsformer slik at de når sine kortsiktige og

langsiktige mål” (KD 2003, nettsted). Resultatene viste at Norge, sammenlignet med andre land, har et høyt utdanningsnivå, og det brukes mye ressurser på kurs og videreutdanning. Men på spørsmål om hvor mye tilbakemelding ansatte i skolen får på den jobben de gjør, og hvor mye de lærer i hverdagen, skårer utdanningssektoren dramatisk lavere enn de fleste andre sektorer, også sektorer med lavere utdanningsnivå (Fafo 2003). En plausibel tolkning av dette kan tyde på at en slik måte å lære på er underfokusert og lite utnyttet i utdanningssektoren generelt og i skolen spesielt. Kunnskapen om hvordan kompetansen brukes og hvilken effekt det har på det arbeidet som utføres er svært mangelfull. *Kompetanseberetningen* ønsket derfor å systematisk kartlegge de menneskelige ressursene og evnen til å bruke dem, samt kartlegge hvordan kompetanse videreutvikles og deles (UFD 2003).

Parallelt med nasjonale kartlegginger og innsamling av ulike data, måtte Norge forholde seg til en rekke mindre gode resultater fra internasjonale undersøkelser. TIMSS⁵-undersøkelsene viser at norske elever har svake resultater i matematikk (Grønmo et al. 2004), noe Norsk Matematikkråds (NMR) undersøkelse i 2003 også viste. Undersøkelsen konkluderte med at de svake resultatene representerte en negativ utvikling sammenlignet med første gang den ble gjennomført i 1984 (NMR 2003). PISA⁶-undersøkelsen i 2000 pekte på store forskjeller i elevenes leseferdigheter, og Norge var blant de fem landene med størst spredning i ferdighetsnivå i lesing (OECD 2001). Resultatene fra den samme undersøkelsen tre år senere viser at det faglige nivået blant norske tiendeklassinger har stupt ytterligere (OECD 2004).

I *Kompetanseberetningen 2003* var temaene livslang læring og læring i arbeidslivet, og inntrykket var at skoler i noe mindre grad enn andre virksomheter er lærende organisasjoner (UFD 2005a). Utdannings- og forskningsminister Clemet ønsket å

⁵ TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study, gjennomføres i regi av den internasjonale utdanningsorganisasjonen IEA. Over 50 land deltar. TIMSS måler ferdighetene i matematikk og naturfag til elever i 4. og 8. klasse. Gjennomført i 1995, 1999, 2003 og 2007.

⁶ PISA: Programme for International Student Assessment, er en stor internasjonal komparativ undersøkelse i regi av OECD, som måler 15-åringenes kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. PISA ble gjennomført første gang i år 2000, med leseferdigheter som hovedfokus, deretter i 2003 (matematikk) og i 2006 (naturfag). I 2003 var det også et eget område som ble kalt problemløsning. Skolemyndighetene i det ulike OECD-landene står bak undersøkelsen.

forfølge profilen som *Lærevilkårsmonitoren* tegnet av utdanningssektoren, og *Kompetanseberetningen 2005* følger derfor opp temaet om skolen som lærende organisasjon. I forbindelse med revidert nasjonalbudsjett la UFD i 2005 frem et forslag som ville styrke den praksisnære forskningen. Det var ønskelig å etablere et program⁷ som var rettet mot skoleeierne og skolene, og hvor de selv kunne sitte i førersetet og innhente kompetanse for å drive mer helhetlig utvikling av skolen. Dette programmet fikk navnet *Program for skoleutvikling*.

1.5.2 Formål

Den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet* (K06), har gitt skoleeiere og skoler økt lokal handlefrihet og dermed også mange utfordringer. Arbeidet med systematisk kvalitetsvurdering har ikke kommet ordentlig i gang. I følge Utdanningsdirektoratet ligger skolene i Oslo 5-10 år foran resten av landet på dette området, men direktoratet mener at skolene likevel har et langt stykke igjen før kvalitetsvurdering er på plass som et fullgodt verktøy i skoleutviklingssammenheng. Utdanningsdirektoratet har også en opplevelse av at det er en svakhet ved kompetansemiljøene at de ikke kjenner praksisfeltet godt nok.⁸

Dette utgjør noe av bakteppet for programmets formål. Gjennom arbeidet med *Program for skoleutvikling* skal skolene i større grad settes i stand til å utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Programmet har også til hensikt å få svar på hva som skal til for å få varig endring av praksis på en hel skole, og hvordan vi kan få til spredning av ny kunnskap i utdanningssektoren.

⁷ Forslaget gikk på å opprette to ulike program med hver sin tilnærming, men som skulle ses i sammenheng. Det ene var Program for skoleutvikling der skolene selv definerer problemstillingene og innhenter kompetanse fra kompetansemiljøene. Programmet administreres av Utdannings- og forskningsdepartementet. Det andre programmet fikk navnet PraksisFoU og var rettet mot forskningsmiljøene, men for å få midler måtte de være tilknyttet praksisfeltet. Dette programmet administreres av Forskningsrådet.

⁸ Basert på opplysninger som kom frem i intervjuet med informanten fra Utdanningsdirektoratet.

1.6 Kunnskapsløftet – fra ord til handling

Høsten 2005 fikk vi et regjeringsskifte. Bondevik II – regjeringen ble erstattet med Stoltenberg II – regjeringen. Utdannings- og forskningsdepartementet byttet navn til Kunnskapsdepartementet, og Øystein Djupedal (SV) overtok som statsråd etter fire år med Kristin Clemet (H) som øverste ansvarlig for den norske utdanningspolitikken. Djupedal markerte seg raskt og ønsket økt fokus på spesielt to satsningsområder: økt gjennomføring i videregående opplæring og tidlig innsats med fokus på basisferdigheter. Djupedals bidrag ble å innlemme disse to områdene i det allerede eksisterende *Program for skoleutvikling*, men navnet ble endret til *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (KD 2007).

1.7 Begrepsavklaring

Selv om programmet for 2006-porteføljen het *Program for skoleutvikling*, blir det i denne oppgaven omtalt som *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Etter regjeringsskiftet og skiftet av statsråd i 2005 ble dette det offisielle navnet.

Enkelte steder bruker vi begrepene ”programmet” og ”prosjektet”. En viktig presisering er at ”programmet” er den overordnede henvisningen mens ”prosjektet” viser til det lokalt forankrede arbeidet ved den enkelte deltakerskole.

Universitet i Oslo ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) er det kompetansemiljøet som de to skolene i vår studie er tilknyttet. Når vi i oppgaven henviser til kompetansemiljøet, er det ILS vi refererer til.

Oslo kommune er skoleeier og Utdanningsetaten (UDE) er utøvende prosjektleder i Osloprosjektet. Når vi i oppgaven bruker begrepet skoleeier, refererer vi til UDE.

2. Teori

2.1 Innledning

I teoridelenes første hoveddel gjøres det rede for hva som kjennetegner en ”lærende organisasjon”. Hensikten er å redegjøre for den teoretiske argumentasjonen i de nasjonale styringsdokumentene og å tydeliggjøre hva som ligger i begrepet. Målet med det nasjonale skoleutviklingsprogrammet er at skolen gjennom lokale prosjekter skal utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Hovedkritikken mot teori knyttet til organisasjonslæring går på at den har mangelfull empirisk validering.⁹ Oppgavens mandat er ikke selv å kritisere eller referere kritikk av teorien, men bruke den som et analytisk verktøy til å forstå og analysere empirien. Fokus på skolene som organisasjon er programmets hovedanliggende, og teori knyttet til organisasjonslæring vil derfor vies størst plass i teorikapittelet.

Programmet er som tidligere nevnt initiert av KD og administrert av Utdanningsdirektoratet. Det er et hovedpoeng at det er skoleeierne og deltakerskolene selv som skal eie prosjektet, og de skal nyttiggjøre seg de eksterne kompetansemiljøene i prosjektet og etterspørre behovsprøvd kompetanseheving. Hvordan de tre nivåene i utdanningssektoren forholder seg til hverandre og til programmet blir i vår sammenheng interessant. Prinsipal-agent-teorien utgjør et rammeverk for forståelsen av hvordan samspillet mellom disse aktørene kan fortone seg. Selv om dette programmet er frivillig i den forstand at skoleeier aktivt har søkt om midler, er det ikke sikkert at de to øverste nivåene i utdanningsbyråkratiet prioriterer likt i forhold til at skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner. Her kan det foreligge divergerende styringsmotiver. I kapittel 2.2 viser vi til relevant teori som har til hensikt å beskrive

⁹ Den empiriske forskningen på organisasjonslæring er i hovedsak induktivt og kvalitativt orientert, mens tradisjonell deduktiv hypotesetestende empirisk forskning forekommer i liten grad (Lines 2006).

denne interaksjonen. Kapittelet avrundes med å vise til ulike implementeringsprosesser i lys av Bernsteins kodeteori.

Kapittel 2.3 tar for seg ledelsesdiskursen. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* får føyelige ledere noe av skylden for dårlig læringskultur. Ledelsesdiskursen er sentral i en initieringsfase fordi programmet ikke bare skal initieres, men også implementeres og institusjonaliseres.

Teorikapittelet avrundes i kapittel 2.4 med et dykk ned i organisasjonsteori som peker på kulturens betydning for skolens evne til læring og endring.

2.2 Lærende organisasjoner

Kunnskapsløftet – fra ord til handling er et nasjonalt skoleutviklingsprogram med målsetning å sette skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolens virksomhet. Hovedmålet er at skolene som deltar skal utvikle seg i tråd med idealet om lærende organisasjoner.

Organisasjonslæring er opprinnelig et begrep som er hentet fra samfunnsvitenskapen og var i hovedsak knyttet til den kognitive læringstradisjonen. Den har sitt utgangspunkt i individets læring og kunnskapstilegnelse. Dette har dannet grunnlaget for tanken om organisasjonens rolle og ansvar i forhold til organisasjonsmedlemmenes utvikling og læring. Argyris og Schön (1978) var tidlig ute med å sette ord på hvordan organisasjoner kan lære på en systematisk måte. Alle yrkesutøvere har en såkalt handlingsteori, en oppfatning om hvordan arbeidet bør utføres. Utfordringen for en organisasjon er at det ofte er avstand mellom det Argyris og Schön omtaler som ”uttalt teori” og ”bruksteori”, avstand mellom teori og praksis. De definerer organisasjonslæring som kollektive læringsprosesser som finner sted når medlemmene av organisasjonen bearbeider og utvikler sine felles teorier for hva som er riktige og effektive handlinger (Argyris og Schön 1978).

I dag brukes ikke begrepet organisasjonslæring i særlig grad, men har blitt erstattet med ”lærende organisasjoner”. Senge (1999) mener at hovedkritikken mot dagens samfunn er at det er mer opptatt av kontroll enn læring og stimulering av undringsdimensjonen i livet. Han definerer i sin bok *Den femte disiplin* lærende organisasjoner som:

[...] organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap. (Senge 1999, s. 9)

Senge mener at det som skiller en lærende organisasjon fra andre er at den behersker ulike disipliner (fagområder) hvor en bestemt kompetanse er nødvendig. Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenking er de fem disiplinene som reflekterer enkeltindividet, og som er grunnleggende områder for at en organisasjon utvikler seg i møte med nye forventninger og krav. Senge sier at organisasjoner som skal lykkes i framtiden må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen. Et karakteristisk trekk ved en lærende organisasjon er god intern kommunikasjon, der det kritiske punktet ofte er overgangen fra individuell kunnskap til kollektiv kunnskap, fra ”lærende individ” til ”lærende organisasjon” (ibid.). En lærende organisasjon forbedrer kontinuerlig evnen til å skape sin egen framtid, og den består av mennesker som evner å holde en felles visjon levende og som tilpasser tankesettet nye krav. En sentral faktor som kan hemme skolens læringskultur er manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kompetansen både skolen og hver enkelt medarbeider besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles (Hargreaves 1996). Generelt kan vi si at læring skjer når individer, grupper eller organisasjoner foretar en relativt permanent endring av praksis på grunnlag av erfaring (Jacobsen og Thorsvik 2000).

Nonaka (1994) mener at læring må forstås relasjonelt. Kritikken er rettet mot den kognitive forståelsen av læring som noe individene tilegner seg og representerer derfor en videreføring av Argyris og Schöns forståelse av organisasjonslæring. Dette

sosiokulturelle perspektivet på læring forutsetter at læring skjer i møte med andre i ulike typer fellesskap. Gjennom en interaksjon med andre i organisasjonen, blir man innviet i viktig kompetanse på hvordan utfordringene i det daglige arbeidet kan løses. Kunnskapen eksisterer derfor også i det kollektive og er på den måten nært knyttet til ulike former for kommunikasjon (Säljö 2002).

Kompetanseberetningens teoretiske perspektiv bygger på teoretikerne over. De tar alle utgangspunkt i at mye av den nødvendige kompetansen vi besitter for å kunne utføre oppgaver pålagt av organisasjonen er ervervet gjennom erfaring og møte med kolleger. Denne hverdagslæringen er utgangspunktet for det sosiokulturelle læringsperspektivet, som fremdeles er i en tidlig utviklingsfase, men som har røtter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin (Dysthe 1999). For alle disse teoretikerne stod interaksjon og samhandling sentralt, og når sosiokulturelt perspektiv også blir kalt for situert er det for å understreke at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av der og da (ibid.).

I tillegg til læring som en individuell, kognitiv aktivitet eller som en sosiokulturell aktivitet, kan læring betraktes gjennom et tredje perspektiv, konstruktivisme. Her handler det verken om å formidle eller absorbere kunnskap, men læring betraktes som en skapende prosess der kunnskap er noe som skapes mellom mennesker i en kontekst (Lillejord 2003).

Av nyere bidrag til forståelsen rundt hva som kjennetegner en lærende organisasjon er bidraget til Boreham (2006). Han er tydelig på at kompetanse er et relasjonelt begrep og mener at det avgjørende for utviklingen av kompetanse i en lærende skole er relasjonen mellom organisasjon og individ. Individene i organisasjonen må bestrebe en felles forståelse av hva som skal gjøres og bidrar derfor til hverandres kompetanseutvikling. Dette vil få en synergieffekt til kompetanseutviklingen i organisasjonen som helhet. Individene eksisterer i relasjon til hverandre, og dialogen står sentralt i utviklingen av kompetanse (ibid.). Dale er også opptatt av språkets betydning for organisasjonsutvikling. Han snakker om språket og viktigheten av å ha et felles begrepsapparat når endring og utvikling skal initieres (Dale 1993).

Både KD og Utdanningsdirektoratet fokuserer også på viktigheten av et felles begrepsapparat. I *Kompetanseberetningen* sitt bidrag til å skape språklig konsensus rundt organisasjonslæring blir følgende fire begreper løftet frem:

- **Læringsintensitet:** I læringsintensive virksomheter opplever ansatte og ledere at deres kompetanse etterspørres og tas i bruk, samtidig som læringstrykket er høyt og vilkårene for læring er gode.
- **Læringstrykk:** er individers, virksomheters og samfunnets opplevde og erkjente krav til læring. Læringstrykket kan økes og reduseres både av indre og ytre drivkrefter.
- **Læringsanstrengelser:** er aktiviteter som bidrar til læring, også når læring ikke er hovedformålet. Læringsanstrengelser omfatter formell utdanning, opplæring og annen læring.
- **Læringsmuskulatur:** er nødvendig for å fordele læringstrykket, for å velge et sett av læringsanstrengelser som er tilpasset situasjonen, samt for å omsette læringsanstrengelser til ny praksis.

Begrepene er konstruert på departementsnivå og presentert i forarbeidet til *Program for skoleutvikling*, men dukker ikke opp igjen i utlysningsteksten eller under utvelgelsesprosessen. Vår studie avdekker at begrepene ikke er internalisert nedover i utdanningssystemet.

Idéen om at veien mot en bedre skole går gjennom utvikling av lærende organisasjoner har som vist sin teoretiske forankring, men det argumenteres også ut fra empiriske og forskningsbaserte data. Læringslaben utførte høsten 2004 en relativt liten undersøkelse der hensikten var å finne ut om lærende skoler oppnår bedre resultater med tanke på elevenes læring og kompetanseutvikling (UFD 2005b). Undersøkelsen ble gjennomført på et lite utvalg videregående skoler, 39 i tallet, men avdekket en del kjennetegn som er betegnende for lærende skoler. Lærerne opplever at skolen er utviklingsorientert og at det ikke er kultur for å gjøre som man vil. Lærende skoler er ambisiøse og har et høyt

læringstrykk. Videre har lærerne ved lærende skoler tillit til ledelsen og gir den gode skussmål. Lederne er flinkere til å belønne dyktighet og har større legitimitet.

Arbeidsdagen består av mye hverdagslæring, og det er god samhandling mellom lærerne. Det er høyt under taket i forhold til å prøve ut nye undervisningsopplegg, og det blir brukt tid på å diskutere og vurdere det i etterkant. Hverdagslæringen kommer i tillegg til, ikke på bekostning av, den organiserte læringen. Lærende skoler er organisert slik at det i større grad legges til rette for kunnskapsdeling i etterkant av ulike former for opplæringstiltak (ibid.).

På tross av at dette er en relativt liten undersøkelse, ”et spadestikk” i følge Utdanningsdirektoratet, korrelerer funnene med annen forskning og det teoretiske rammeverket som er gjort rede for tidligere. De forskningsbaserte funnene som foreligger er ikke entydige eller fullt ut representative, men ved en sammenligning av avgangskarakterer fra grunnskolen og første året på videregående skole samt resultatene fra Elevinspektørene¹⁰ blir noen tendenser synlige. Det kan tyde på at lærende skoler lykkes bedre med den faglige progresjonen i overgangen fra grunnskolen til videregående. Elevene ved lærende skoler opplever at kvaliteten på læreprosessen er høyere enn det elevene på ikke-lærende skoler opplever, og på lærende skoler er det i følge elevene lite mobbing og uro.

Turmo og Lie (2004) har analysert skårene til norske elever på PISA-undersøkelsen i 2000, og mener at hovedårsaken til at skoler presterer forskjellig er at de rekrutterer elever med ulik hjemmebakgrunn. Disse funnene samstemmer godt med funnene Martin m.fl. (ibid.) gjorde i sin analyse av TIMSS-studiene. Basert på gjennomsnittsskårer av større grupper med skoler peker begge rapportene på kausale sammenhenger mellom elevenes kulturelle kapital og skolens prestasjonsnivå. Sammenlignes skolene med hverandre, og ikke som grupper, forekommer det også store forskjeller mellom skoler med tilnærmet lik hjemmekapital. Turmo og Lie peker

¹⁰ Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse som Utdanningsdirektoratet har utviklet. Gjennom undersøkelsen får elever si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel på skolen.

på at skolebidraget¹¹ blir avgjørende for om en skole kan kalles ”god” eller ”dårlig” (ibid.).

Begrunnelsen for hvorfor det er et nasjonalt anliggende at også skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner synes god, og her ligger det implisitt en overbevisning om at elevene lærer mer på lærende skoler. Tradisjonelt sett har skolens fokus på læring vært rettet mot elevenes læring, mens nå anvendes det sosiokulturelle læringsperspektivet på arbeidstakernes læring. Lillejord (2003) mener det er på høy tid at lærernes læring blir gjenstand for fokus, og at det i tillegg kommer initiativ til å vurdere skolens læringsprosesser. Nå er dette i gang med *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*.

Oppsummerende i forhold til lærende organisasjoner vil vi peke på at skolen har et oppdrag, og når samfunnet er i stadig endring, må skolen være dynamisk og ha evnen til å forholde seg konstruktiv og kritisk til endringer i samfunnsoppdraget. Som vist tidligere kan en rekke nasjonale og internasjonale kartlegginger og undersøkelser tyde på at skolen ikke har fullt ut den nødvendige kompetansen til å foreta endringer og således tilpasse seg nye krav og forventninger. Fokuset rettes mot skolen som organisasjon, på det kollektive i stedet for det individuelle, og idealet om skolen som lærende organisasjon gjør seg gjeldene i de utdanningspolitiske styringsdokumentene. Enkelte teoretikere mener at skolene bare kan utvikle seg til å bli en lærende organisasjon dersom den evner å se likhetstrekkene mellom elevenes læring og organisasjonsmedlemmenes læring (Lillejord 2003). Dette krever systemtenkning i organisasjonen over tid. Prosessene er viktige for å etablere felles forståelse for hvor man er og hvor man vil. Det mest sentrale er en felles erkjennelse av at det er en viss avstand mellom visjon og virkelighet (Senge 1990). Programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* er et forsøk på å stimulere til at skolene utvikler seg til å bli lærende

¹¹ Konstrukter som trolig og høyst sannsynlig har innflytelse på elevprestasjoner legges inn i en regresjonsmodell. Beregningene gir koeffisienter som blir utgangspunktet for en lineærkombinasjon av konstruktene. Dette skaper grunnlag for å si noe om skolens *forventede skåre*, et mål for hva som er naturlig å forvente av skolen. Differansen mellom *forventet skåre* og *faktisk skåre* kalles for skolebidraget (Turmo og Lie 2004).

organisasjoner. Gjennom arbeid med lokalt forankrete prosjekter skal prosjektgruppene ha fokus på spredning og synergieffekt til hele organisasjonen.

Senges teorier blir av kritikere beskrevet som en ønskedrøm, en teori som ser på organisasjoner som autonome enheter uten ytre påvirkning, og således distanserer seg fra virkeligheten og den oppfatning at strukturelle samfunnsforhold påvirker arbeidssituasjonen. Den teoretiske forståelsen av lærende organisasjoner er generelt utsatt for kritikk på grunn av ubalanse mellom teoretiske bidrag og empirisk validering. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* har en teoretisk forankring, og de nasjonale styringsdokumentene argumenterer både teoretisk og empirisk for hvorfor skolene bør utvikle seg mot å bli ”lærende organisasjoner”.

Fagfeltet organisasjonslæring er som vist over pluralistisk i sitt forsøk på å avkode begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner, og det eksisterer ingen allmenn gyldig definisjon på hva som ligger i begrepene, men Lillejord klarer på en presis måte å ta tak i fellesnevneren:

Et gjennomgående trekk hos de fleste teoretikere som har skrevet om lærende organisasjoner, er imidlertid en oppfatning av at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, at man ser endring som en vedvarende prosess, og at man alltid tenker helhetlig. Lærende organisasjoner etterstreber et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat (Lillejord 2003, s. 35).

2.3 Utdanningssektoren

2.3.1 NPM i Utdanningsbyråkratiet

Offentlig sektor har de siste årene vært, og er fremdeles, gjennom en omfattende moderniseringsprosess, New Public Management (NPM). NPM var i utgangspunktet kritikk mot den sosialdemokratiske velferdsstaten og kan forstås som en fellesbetegnelse for en internasjonal reformbølge med en liberal og konservativ politisk

forankring (Karlsen 2006). Offentlig sektor var for stor og ineffektiv og et ønske om å rasjonalisere og effektivisere sektoren ble satt på den politiske dagsorden. Et av kjennetegnene ved NPM er at ansvaret for oppgaveutførelsen desentraliseres, og at det innføres resultatvurderinger og kvalitetsmålinger (Busch m.fl. 2001). Noe av det som tydeligst står igjen etter statsråd Clemet er hennes tydeliggjøring av skoleeiers og skolenes ansvar for egen utvikling. Weiler (1990) hevder at det finnes et grunnleggende spenningsforhold mellom desentralisering og en tilbøyelighet til å gripe inn igjen med sentral kontroll. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* er også tydelig på plasseringen av ansvar nedover i utdanningssystemet. Likevel har utgangspunktet for programmet en tydelig departemental og statlig målsetning. Den nasjonale utdanningspolitikken må derfor være balanserende i forhold til hva som skal delegeres nedover i systemet og hva som skal være direktiver for at de nasjonale målsettingene skal nåes.

NPM ligger til grunn for det som i dag omtales som tonivåkommuner. I disse kommunene er det skolefaglige leddet fjernet og økt ansvar og myndighet delegert til skolelederne. Innenfor NPM-tenkningen er effektivitet, resultater, markedsorientering, konkurranse og brukervalg alle elementer som skal bidra til kvalitetsheving i skolen. En av teoriene innen NPM er prinsipal-agent-teorien (Busch m.fl. 2001). Staten er prinsipalen og avhengig av at handlingen til skoleeier (agenten) er i tråd med prinsipalens mål. Prinsipalen er altså avhengig av agenten for å realisere egne mål. Vi mener det er mulig å se på forholdet stat, kommune og skole i lys av denne teorien. Et vanlig problem er at prinsipalen vil legge større vekt på økonomiske mål, mens agenten legger større vekt på kvalitet (ibid.). I forhold til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet er det ikke åpenbart at det foreligger en slik divergens i motivene for deltakelse hos de ulike nivåene. Her er både prinsipalens og agentens mål å bedre kvaliteten på output gjennom fokus på organisasjonsutvikling. Hvor sentral rolle utviklingen av lærende organisasjoner skal ha i denne sammenheng, kan være gjenstand for ulike tilnærminger og prioriteringer.

Som en direkte følge av moderniseringen på 1990-tallet overlot staten den økonomiske styringen og ansvaret for skolen til kommunen. Denne økonomiske autonomien gjør at skolene blir prioritert ulikt fordi kommunene prioriterer ulikt. I forholdet mellom stat, kommune og skole kan både kommune og skole komme i en dobbeltrolle. Staten (prinsipal) styrer ved hjelp av denne satsningen kommunen (agent) og skolen (agent) samtidig. Men parallelt styrer kommunen (prinsipal) også skolen (agent) i kraft av å være skoleeier og prosjektleder. Kommunen som skoleeier kan således komme i en situasjon der statlige mål utfordres gjennom de kommunale målsetningsprosessene. Kommunen er både prinsipal og agent, noe som kan føre til rollekonflikter for kommunen. Skolen befinner seg i spenningsfeltet mellom en lokal og en statlig politikk. Dette kan resultere i tvetydige styringsimpulser dersom de ikke er koordinerte (Engeland 2000). Dette kan komme til uttrykk i enda større grad nå enn tidligere fordi K06 ikke er like detaljstyrt som L97 i forhold til hvordan målene for opplæringen er strukturert.

2.3.2 Mange aktører – felles mål?

Bernstein snakker om kunnskapskoder, også kalt pedagogiske koder, som makt- og kontrollmiddel og definerer kode som ”et regulerende prinsipp som bestemmer våre oppfatninger av virkeligheten” (Hovdenak 2000, s. 67). Forholdet mellom de ulike aktørene i programmet kan illustreres ved hjelp av Bernsteins to typer kunnskapskoder. Han opererer med begrepene kolleksjonskode og integrasjonskode. Kolleksjonskoden kan sammenlignes med en top-down-prosess der implementeringen av offentlig politikk skjer gjennom at endringsønsker initieres av øverste politiske nivå for så å bli gjennomført på et lavere nivå. Integrasjonsmodellen blir mer lik en bottom-up-prosess der lavere nivåer i større grad er deltakende i endringsprosesser. Bernstein knytter begrepene klassifisering og kommunikasjonskontroll¹² til kodeteorien sin. Dette er

¹² På engelsk er begrepene classification og framing (klassifisering og innramming). Vigeland har foreslått kommunikasjonskontroll som erstatning for innramming (Hovdenak 2000).

fruktbare begreper som kan anvendes i ulike interaksjoner. Sterk klassifisering kjennetegnes ved at aktørene tilhører avgrensede og definerte områder, men dersom klassifiseringen er svak, vil disse grensene skli mer over i hverandre.

Kommunikasjonskontrollen bestemmer strukturen i systemet, og hvis kommunikasjonskontrollen er sterk, er det en part som styrer kommunikasjonen. Det som sies blir i større grad forutsigbart og kontrollerbart. Svak kommunikasjonskontroll betyr at flere parter deltar og at utfallet av kommunikasjonen blir mindre forutsigbar. Sterk klassifisering og kommunikasjonskontroll betyr at noen har makt til å bestemme over hvilke kunnskaper og kunnskapsrelasjoner som skal defineres som gyldige (Hovdenak 2007). Integrasjonskoden kjennetegnes ved svakere klassifisering og svakere kommunikasjonskontroll, og blir da gjenstand for mindre utøvelse av makt og kontroll. Kolleksjonskoden er integrasjonskodens motsats.

Programmet er i sin natur et top-down-prosjekt fordi målene er definert på øverste nivå i utdanningsbyråkratiet og skal implementeres nedover i systemet. Utgangspunktet er altså at programmet kan sies å bære preg av sterk klassifisering og sterk kommunikasjonskontroll. Da utvelgelsesprosessen var ferdig og prosjektmidlene fordelt, skiftet programmet karakter. Utdanningsdirektoratet overlot det videre ansvaret til skoleeierne og prosjektskolene for gjennomføringen av de lokale prosjektene.

Prosjektene ble utformet lokalt på skolene og skal gjennomføres der.

Kompetansemiljøer er trukket inn og bistår skolene. I et vidt perspektiv er programmet top-down-styrt, men det konkrete arbeidet med de lokale prosjektene har en mer bottom-up-tilnærming. Ved hjelp av Bernsteins kodeterminlogi er det her snakk om integrasjonskode, der klassifiseringen er svak og kommunikasjonskontrollen er svak. I analysedelen vil vi komme tilbake til hvorvidt disse implementeringsprosessene synes å være hensiktsmessige.

2.4 Ledelsesdiskurs

Moderniseringen av offentlig sektor som er omtalt i kapittel 2.2.1 fikk også fart på ledelsesdiskursen. Markedsorienteringen i og av offentlig sektor aktualiserte behovet

for strategisk og entreprenørpreget ledelse (Karlsen 2006). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* får føyelige ledere, som tidligere nevnt, noe av skylden for en dårlig læringskultur. Lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap, og erfaringen viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen (UFD 2004b). I programmet er det stilt krav til at skolelederen skal være aktivt inne i det lokale utviklingsprosjektet, men ikke nødvendigvis som leder av prosjektgruppen.

Skolelederen står i konstant krysspress mellom statlige og kommunale direktiver. Skolelederens mandat er gitt gjennom læreplan, lover, instruks og reglement, og handling i tråd med de utdanningspolitiske intensjonene kalles for legal styring. I forhold til den mer uformelle styringen blir begrepet legitimitet benyttet. Det handler om å få aksept for de handlinger som gjøres av aktørene på den skolen man er satt til å lede; personalet, foresatte og nærmiljøet (Møller 1996). Møller viser også til Berg som peker på spenningen mellom det formelle oppdraget og de forventningene personalet har til ledelse, sier noe om hvilke vilkår skolelederen har for utøvelsen av pedagogisk ledelse.

Innenfor utdanningsfeltet har synet på utdanningsledelse vært gjenstand for stadige endringer. Tradisjonelt sett har skolenes syn på ledelse vært preget av rekruttering fra egne rekker, eller ”rektor som én blant likemenn” (Møller 2004). St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understreker viktigheten av å utvikle skoler og lærebedrifter som lærende organisasjoner, noe som forutsetter et tydelig og kraftfullt lederskap (UFD 2004b). Omstillingsprosesser forutsetter god ledelse fordi det hele tiden tas beslutninger, og nødvendige forutsetninger for god skoleledelse er handlingsrom og relevante virkemidler (Lillejord 2003). En spesiell satsing på skoleledere vil derfor være et sentralt virkemiddel i å realisere målsettingene om lærende skoler. Møller (2004) har intervjuet en rekke rektorer, og flertallet av dem uttrykker større nærhet til de krav og forventninger som staten stiller gjennom læreplanen og opplæringsloven enn fra kommunenivået og egen skoleeier. Dette kan ha sammenheng med at læreplanene nå er direktiver.

Ledelsesdiskursen tydeliggjør det faktum at kravene til skolelederens kompetanse og personlige egnethet blir mer og mer omfattende. For at en skoleleder skal lykkes i sin ledelse, må hun ha legitimitet for sine handlinger. Dette omtaler Weber som ”herredømmets legitimitet” (Weber 1975, s. 91), og herredømmet består dersom befallingene adlydes. Weber mener det er tre prinsipielt forskjellige grunner til at en leder får legitimitet, og det henspiller på organisasjonsstrukturen og den sosiale konteksten ledelse blir bedrevet innenfor. Disse kaller han for legalt-, tradisjonelt- og karismatisk herredømme. Innenfor det første herredømmet får lederen legitimitet i kraft av lover, byråkratisk herredømme. De ansatte vil overfor en slik leder ikke adlyde ut fra en indre overbevisning og tillit, men det er lover og regler som bestemmer hvem som skal adlydes. Den andre grunnen til at ledelsen har legitimitet forklares ut fra det tradisjonelle herredømme. Her er det troen på at strukturene i organisasjonen er urokkelige og hellige som gjør at lederen blir hørt og fulgt. Den reneste typen innefor dette herredømme kaller Weber for patriarkalsk herredømme. Et eksempel på dette er den katolske kirke. Den er organisert patriarkalsk med paven som øverste og ubestridte leder¹³. I et karismatisk herredømme er lederen ”fører” og den som blir ledet ”disippel”. I kraft av sine personlige egenskaper blir lederen adlydt, og en slik leder er satt til å lede på bakgrunn av karisma og personlig hengivenhet til de oppgaver han er satt til å lede, ikke nødvendigvis på bakgrunn av faglige kvalifikasjoner (Weber 1975). De ansatte vil være lojale, og lederen vil ha legitimitet for sine avgjørelser så lenge det ikke blir stilt spørsmål knyttet til integriteten. Møller (1996) er av den oppfatning at karismatiske lederskikkelser ikke nødvendigvis er et gode for skolen fordi de styres av egne normer og dermed motarbeider grunnleggende idéer og verdier som skolen er tuftet på. Weber omtalte den karismatiske lederen som et historisk fenomen, mens Stålhammar mener at dagens kunnskapssamfunn må bygge på lederens personlige egenskaper. Når omgivelsene er preget av usikkerhet, er det behov for et visjonært og

¹³ Når paven uttaler seg om den katolske teologi, blir uttalelsen ansett som ufeilbarlig og beskyttet av Den Hellige Ånd. En slik uttalelse kalles *ex cathedra*. En uttalelse som blir gjort til *ex cathedra* blir ansett som objektiv sann og hellig.

karismatisk lederskap i betydningen å skape troverdighet for egen person slik at ønskede resultater kan nås (ibid.).

Weber (1990) mente at karisma var en medfødt egenskap, men nyere forskning viser at karisma også i høy grad kan konstrueres (Jacobsen og Thorsvik 2004). Karismatiske ledere kan fungere godt i endringsprosesser, men enkelte studier viser at denne ledertypen ikke er spesielt dyktige til å stabilisere endring. Gjennom manipulasjon av de ansatte kan det utvikle seg til å bli en autoritær lederstil, og det blir fort en form for gruppetenkning rundt en karismatisk leder som virker begrensende på den kritiske siden av organisasjonen (ibid.). Møller (1996) er skeptisk til at det er karismatisk ledelse skolen trenger og advarer mot å la trender innenfor ledelsestenkning avgjøre hvordan skolene skal utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Hun trekker videre frem det relasjonelle perspektivet på ledelse, noe også Wadel (2002) vektlegger når han sier at samhandling skaper handling. En skoleleder kan ikke i ensomhet se, identifisere og analysere problematiske sider ved skolens arbeid. Fuglestad og Lillejord (1997) påpeker at pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser må betraktes som relasjonelle aktiviteter og forutsetter samhandling. Wadel (1975) mener at forståelsen av ledelse kan oppsummeres i to polariserende uttrykk. På den ene siden finner man herredømme i kraft av interessekonstellasjon der det øves innflytelse på andres atferd gjennom å påvirke egeninteressen, mens på den andre siden et herredømme i kraft av autoritet. Han sier at disse to typene flyter over i hverandre, men at det blir situasjonsbetinget i hvilken retning hovedtyngden bør være. St. melding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* er tydelig på at i tillegg til personlige kvaliteter er formell kompetanse av avgjørende betydning for å lykkes som skoleleder. Pendelen er muligens i ferd med å svinge tilbake til den tiden hvor Weber har plassert det karismatiske herredømmet, men forståelsen av karismatisk ledelse i dag har også i seg formell kompetanse som et av kjennetegnene. Dette var et aspekt Weber ikke hadde med og blir således en videreutvikling av hans ledelsesteori.

Senge beskriver det tradisjonelle synet på ledere ”som spesielle mennesker som fastsetter retningen, som fatter de viktige beslutningene og som vekker liv i troppene”

(1990, s. 344). Dette synet mener han er forankret i en individualistisk og ikke-systemmessig virkelighetsoppfatning, og har mange likhetstrekk med den karismatiske lederskikkelsen. Senge vil ta et oppgjør med denne ledelsestradisjonen og peker på viktigheten av at ledelse av lærende organisasjoner må betone subtile og viktige oppgaver. ”De er ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, kartlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlige for læring” (ibid.). Senge er tydelig på at ledelsens betydning er helt avgjørende for om idéen om en lærende organisasjon skal bli realisert. Lederskapets første og viktigste oppgave er å ta et standpunkt og virkelig gå inn for å omgjøre organisasjonen til lærende. Dette synet på ledelsens betydning kan brukes på alle nivåer i utdanningssektoren, og med dette perspektivet blir eventuelle ulikheter mellom nivåene svært synlig. Spørsmålet om hvor helhjertet de ulike nivåene i programmet ønsker å skape lærende skoler, har vi stilt oss flere ganger gjennom studien.

2.5 Kultur for læring

Mangfold kan i utgangspunktet selvfølgelig være et verdifullt trekk ved en skolekultur, men dersom innslaget av individualisme er så sterkt at det går på bekostning av det kollektive, vil skolen ha store vansker med å tilpasse seg nye krav. Hargreaves (1996) henviser til Lukes som hevder at det er en grunnleggende motsetning mellom individualisme og individualitet. I kampen mot uønsket individualisme kan man stå i fare for å utslette individualiteten, og når man i god hensikt forsøker å få bukt med privatismen, kan det medføre at vi hindrer lærerne i å være seg selv (ibid.). Det er derfor viktig å gripe fatt i individualiteten å se etter dens kreative og konstruktive muligheter. Samarbeidstiden som ledelsen har bestemt, kan være ineffektiv, noe Hargreaves omtaler som påtvungen kollegialitet og som i liten grad oppleves som spontan og frivillig. Samarbeid er et tveegget sverd hvor det på den ene siden kan være spennende og fruktbart, mens på den andre siden oppleves som tidkrevende og frustrerende. En skolekultur kan bestå av mindre delkulturer som bevisst har til hensikt

å bryte ned og motarbeide andres initiativ, balkanisering (ibid.). Dette er også noe som kan vanskeliggjøre samarbeidet.

I følge Schein kan organisasjonskulturen deles inn i tre ulike nivåer: De grunnleggende antagelsene, verdier og normer, og artefakter (Jacobsen og Thorsvik 2002). De to første nivåene kan ikke observeres, men artefaktene derimot er kulturens synlige uttrykk og manifesteres gjennom språk og atferd, samt fysiske gjenstander. Argyris og Schön (1978) peker på at det ofte kan være et misforhold mellom det en person sier og tror om det som styrer atferden og hvilke grunnleggende antagelser som faktisk styrer denne atferden. De uttalte verdier er ofte noe man, bevisst eller ubevisst, smykker seg med, mens det egentlig er andre oppfatninger som styrer atferd. Dette er bruksteorier som ofte ubevisst styrer menneskers atferd.

Hvis man skal utføre endringsarbeid i en organisasjon, må man først, i den grad det er mulig, kartlegge organisasjonens læringskultur. Wadel (1997, s. 105) definerer dette som "... en organisasjons bestemte måte å løse problemer på, og forholde seg til endringsprosesser på." Organisasjonskultur kan fungere som et styringsredskap i form av det Perrow kaller premisskontroll (Jacobsen og Thorsvik 1997). Dersom de ansatte sosialiseres inn i den "riktige" kulturen, vil de automatisk handle i organisasjonens interesse. Å tolke en kultur må gjøres i lys av organisasjonens struktur fordi disse to komponentene har en gjensidig påvirkning på hverandre. Organisasjonens struktur legger føringer på menneskelig atferd (ibid.).

En forutsetning for å kunne bedrive reelt endringsarbeid i skolen med varige resultater er lærernes mulighet for handlingsrefleksjon (Dale og Wærness 2003). En læringskultur som er preget av høyt refleksjonsnivå rundt egen praksis kaller Tobiassen (1997) for en harmonisk innovasjonskultur. Her problematiseres mål og arbeidsformer, og utprøving av nye tanker er en del av det daglige arbeidet. Dersom man er en del av en slik organisasjonskultur, preget av refleksjon, utforskning og analytisk tilnærming, befinner man seg i følge Dale på det høyeste kompetansenivået (K3):

Kolleger som snakker samme språk, ser sine egne handlinger i lys av felles symboler og holdninger [...] Lærerne adopterer holdninger som er felles i gruppen, og på den måten oppstår en sammenheng mellom lærernes mentale modeller, lærerstedets visjon og medlemmenes gruppelæring. (Dale og Wærness 2003, s. 205)

3. Metode

3.1 Forskningsmetode i denne studien

I dette kapittelet redegjør vi for det kvalitative forskningsintervju spesielt. I tillegg gjør vi greie for de metodevalg vi har gjort underveis i studien, valg og endring i valg av analyseenheter og informanter. Vi gjør rede for intervjuguide og spørsmål, bearbeiding av data og analyse samt undersøkelsens sterke og svake sider. Vi redegjør også for vårt vitenskaplige ståsted som er en hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet.

Vår makrostudie om hvordan de ulike nivåene i utdanningssektoren forholder seg til hverandre og til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet, har til hensikt å være et bidrag til forståelsen av hvordan utdanningssektoren initierer utvikling og endring, samt åpne for studier av blant annet effekten av dette programmet på skolenivå.

Et design er en plan eller en skisse for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Thagaard 2002). Vårt forskningsdesign har vært intervju. Et forskningsdesign skal inneholde beskrivelser av hvem, hva, hvor og hvordan studien skal utføres. Disse fire punktene skal vi redegjøre for i dette kapittelet.

Maxwell (2005) peker på viktigheten av å ha et fleksibelt forskningsdesign ved kvalitative studier og at utviklingen av designet er en pågående prosess som handler om å bevege seg fram og tilbake mellom forskjellige deler av designet, vurdere endringer for å nå målet, ta hensyn til teori, forskningsspørsmål og gyldigheten av designet. Videre er han opptatt av at kvalitativ forskning ikke er en forutbestemt prosess, men innebærer sammenkoblinger og samspill mellom ulike deler av designet. I starten av vårt arbeid med masteroppgaven handlet forskningsspørsmålene våre om hvilken effekt deltakelse i nasjonale skoleutviklingsprogram har på skolens praksis, hva slags rolle skolens ledelse spiller i prosjektet og hvordan skolene klarer å spre erfaringene fra faget som er med i prosjektet til også å gjelde andre fag.

Vi møtte informantene med et åpent sinn og lyttet til deres budskap. Etter at vi hadde gjennomført intervjuene på de to skolene som er med i vår studie, satt vi igjen med mange spørsmål om selve programmet og om de andre nivåene i utdanningssystemet. Den første datainnsamlingen åpnet for nye problemstillinger som vi ønsket å forfølge videre, og ideen om en makrostudie oppstod. Resultatet ble at vi revurderte studiens tema og endret den planlagte datainnsamlingen til også å omfatte skoleeier og Utdanningsdirektoratet. Forskningsdesignet ble gjenstand for endringer, og de nye forskningsspørsmålene omhandlet alle nivåene som er involvert i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet. Det at utgangspunktet vårt var et fleksibelt forskningsdesign viste seg å være gunstig for vår prosess med masteroppgaven.

Etter at datainnsamlingen var avsluttet og analysen gjennomført, så vi det som nødvendig å diskutere behovet for klausulering av oppgaven. Dette blir redegjort for i kapittel 3.10 som omhandler forskningsetikk.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Innen kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metoden (Holter & Kalleberg 1996). Vi har valgt intervju som metode for å innhente data og mener denne metoden er egnet til vårt formål. Med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål så vi det mest hensiktsmessig å intervju informantene, og vi har valgt både gruppeintervju og intervju av enkeltpersoner.

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at det er forskeren selv som gjennomfører intervjuet og dermed kan definere og kontrollere situasjonen. Dette fører til at forskeren og intervjupersonen ikke er likeverdige deltakere, og det oppstår et asymmetrisk maktforhold mellom dem. Forskningsintervjuet kjennetegnes av en ensidig spørsmålsstilling fra forskeren til intervjupersonen. Forskeren definerer situasjonen, presenterer spørsmålene og styrer intervjuet (Kvale 1997).

Datainnsamlingen baserer seg på informanter som kilde og samtalen har en struktur og hensikt. Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå sider ved

intervjupersonens dagligliv, sett fra den intervjuedes eget perspektiv og opplevelse av emnet (ibid.). Likevel er det viktig at forskeren er åpen for at informanten kan ta opp nye og andre temaer som intervjueren ikke hadde planlagt (Thagaard 2002). Vi opplevde nettopp dette og endret designet og forskningsspørsmålene som vi har gjort rede for i kapittel 3.1.

Deltakerne vi intervjuet var oppmerksomme på at de var i en intervjusituasjon som var avgrenset i tid og rom. Kvale (1997, s. 21) definerer det kvalitative forskningsintervju som "... et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrivende fenomenene." Vi hadde på forhånd valgt ut hvilke temaer som skulle tas opp med de ulike informantene og utformet forskjellige intervjuguider. Selve gjennomføringen av kvalitative forskningsintervjuer skjer på bakgrunn av en intervjuguide, men er også fleksibel ved at nye spørsmål kan utformes underveis. Vi stilte oppklarende spørsmål når det var behov for det og opplevde å avvike fra spørsmål i intervjuguiden når informantene hadde svart på flere spørsmål samtidig. Denne åpenheten i gjennomføring er det kvalitative intervjuets fortrinn (Kvale 1997). Fordi man blir åpen for å ta i mot sider av saken som er subjektive og kontekstualiserer svarene på en slik måte at det kan berike forskerens utgangspunkt og dermed gi dypere forståelse for sammenhengen.

3.3 Analyseenheter og informanter

Vi endte opp med at datainnsamlingen skulle omfatte utdanningssystemets tre nivåer. Dette ga oss tre analyseenheter til vår studie. Analyseenhetene er Utdanningsdirektoratet, UDE og skole X og Y.

Valg av analyseenheter og informanter ga seg selv ettersom vi var så heldige å få lov å følge en forskningsstudie som allerede var igangsatt ved ILS. Av de seks skolene som er med i Osloprosjektet fungerer ILS som kompetansemiljø for tre av dem, og Høgskolen i Oslo er kompetansemiljøet til de tre andre skolene. Vi valgte to av de tre skolene som ILS er kompetansemiljø for. Geografisk ligger disse skolene i nærheten av

hverandre og i prosjektbeskrivelsene deres fremkommer det et ønske om å samarbeide med hverandre om den faglige utviklingen. Av ressurs hensyn valgte vi bare to skoler.

I valg av informanter var det viktig for oss at ledelsen var representert på alle nivå. På skolene er skoleleder en del av prosjektgruppen, og det ble dermed naturlig å bruke gruppens medlemmer som informanter på skolenivået. Fra Utdanningsdirektoratet og UDE ble det naturlig å intervju prosjektlederne. I kraft av posisjonen som prosjektleder antok vi at disse informantene hadde best innsikt og at deres uttalelser kunne fungere som representative for sine respektive nivå i utdanningssystemet.

Valg av skriftlige analyseenheter hentet vi i hovedsak fra informantene selv. Vi hadde tilgang til Utdanningsdirektoratets utlysningstekst (Utdanningsdirektoratet 2005), UDEs prosjektbeskrivelse for Osloprosjektet (UDE 2006) og skolenes søknader prosjektbeskrivelser og underveisrapporter (Skole X 2006, Skole Y 2006). Disse dokumentene er brukt som bakgrunnsmateriale for å utdype og klargjøre informasjonen fra informantene.

Klarering med Statens Datatilsyn var allerede gjort ettersom vi ble en del av forskningsstudien ved ILS.

3.3.1 Skole X

Skole X er en 10 år gammel ungdomsskole med nesten 600 elever og over 50 lærere. Vi intervjuet rektor og en av de to prosjektlederne som også er naturfagslærer på skolen. De to andre medlemmene av prosjektgruppa, den andre prosjektlederen og en naturfagslærer, meldte forfall til intervjuet. Intervjuet ble gjennomført på rektors kontor. Tidspunktet for intervjuet var avtalt med intervjupersonene på forhånd. De hadde fått en kort informasjon om temaet for masteroppgaven vår, men de var ikke informert om spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1). Intervjuet ble foretatt innenfor den oppsatte tidsrammen. Oppfølgingsintervju (vedlegg 4) med rektor ble foretatt i form av telefonintervju uten at vedkommende var informert på forhånd.

3.3.2 Skole Y

Skole Y er en videregående skole som blant annet overtar elever fra skole X når de er ferdige med ungdomsskolen. Vi intervjuet hele prosjektgruppa totalt 5 personer og intervjuet ble gjennomført på rektors kontor. Tidspunktet for intervjuet var avtalt også med dem og de hadde fått en kort informasjon om temaet for masteroppgaven vår. De var heller ikke informert om spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1). Vi opplevde at intervjuet tok noe lengre tid enn den oppsatte tidsrammen. Dette kan skyldes at det var flere intervjupersoner tilstede enn på skole X. Oppfølgingsintervju (vedlegg 4) med prosjektleder ble foretatt i form av telefonintervju uten at vedkommende var informert på forhånd.

3.3.3 Utdanningsetaten i Oslo

Vi intervjuet prosjektlederen med ansvar for skoleeiers oppfølging. Intervjuet ble foretatt på prosjektlederens arbeidsplass til avtalt tid. Vi hadde informert intervjupersonen om masteroppgavens tema, men ikke om spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2). Vedkommende sluttet i stillingen kort tid etter vårt intervju.¹⁴

3.3.4 Utdanningsdirektoratet

Prosjektlederen i Utdanningsdirektoratet intervjuet vi av ulike årsaker hjemme i vedkommendes hage. Personen var informert om at vi hadde intervjuet to skoler og prosjektlederen i UDE, men utover det hadde vedkommende ingen kjennskap til innholdet i intervjuguiden (vedlegg 3).

¹⁴ Vi gjør oppmerksom på at Nils-Tore Sagen Mosvold overtok stillingen som prosjektleder i UDE fra 1. oktober 2007. Datainnsamlingen knyttet til Utdanningsdirektoratet og UDE var avsluttet på det tidspunktet Mosvold fikk tilbudet om stillingen, og vi anser derfor situasjonen for å være uproblematisk i forhold til studiens troverdighet og pålitelighet. Det at vi er to som skriver masteroppgaven sammen er også med på å sikre dette.

3.3.5 Intervjuenes kontekst

Intervjuene av skoleeier og skolene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Som tidligere nevnt ble intervjuet med informanten fra Utdanningsdirektoratet av ulike årsaker foretatt hjemme hos vedkommende. Intervjuet med områdedirektøren og oppfølgingsintervjuene med skolelederne foregikk via telefon. Telefonintervjuene ble også tatt opp på ved hjelp av opptaksfunksjonen på mobiltelefonen. Vi benyttet diktafon under intervjuene noe informantene ble informert om i forkant av intervjuene. Ingen av informantene hadde motforestillinger mot at det ble gjort opptak. Ved å benytte diktafon hadde vi mulighet til å konsentrere oss om intervjuets tema og dynamikk istedenfor å notere ned det informantene sa. Vi delte på å ha rollen som intervjuer og observatør. Intervjueren stilte spørsmålene mens observatøren noterte ned non-verbale budskap og mulige oppfølgingsspørsmål. Vi forsøkte å bruke rom som ga lite bakgrunnsstøy og vi testet opptaksutstyret i forkant av intervjuene.

3.4 Intervjuene

”En intervjuguide inneholder emner som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha” (Kvale 1997, s. 76). Vi valgte å utvikle en intervjuguide med et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer som var tematisk inndelt. Vi tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre da vi lagde intervju spørsmålene. Thagaard (2003) kaller dette en relativt strukturert intervjuguide der forskeren på forhånd har utformet spørsmålene og rekkefølgen på dem. Utviklingen av intervjuguidene skjedde i samarbeid med veilederen vår. Likevel åpner fremgangsmåten for at informanten fritt kan utforme svarene sine og utdype hvordan vedkommende forstår temaet. For oss var det viktig at informantene svarte på de samme temaene for at vi skulle få sammenlignbare svar.

For å få en positiv ramme rundt gruppeintervjuene besøkte vi skolene en gang i forkant av intervjuene. Da møtte vi de vi senere skulle intervju. Dette gjorde vi for å bli litt kjent og for å legge til rette for at det skulle bli en åpen samtale under intervjuene. Vi

fortalte litt om oss selv, om masteroppgaven og hva vi ønsket med intervjuene. Formålet med besøkene var å etablere en relasjon både med skolene og med informantene.

Vi benyttet oppfølgingsspørsmål da vi hadde behov for mer inngående informasjon enn det informantene ga. Etter hvert som vi var ferdige med et emne benyttet vi såkalte strukturerte spørsmål for å sikre at vi hadde fått tilstrekkelig informasjon om emnet og forklarte hvilket emne vi skulle over på.

Vi startet med å intervju de to skolene og benyttet den samme intervjuguiden til begge intervjuene. Deretter beveget vi oss oppover i utdanningshierarkiet og intervjuet prosjektlederen fra UDE før vi til slutt intervjuet prosjektlederen fra Utdanningsdirektoratet. Opplysninger fra de første intervjuene ga oss mulighet til å bruke det vi fikk informasjon om videre i studien. For å ha et grunnlag for å uttale oss om hele initieringsfasen, gjennomførte vi oppfølgingsintervjuer med skolelederne på de to skolene. Dette gjorde vi også for å få innblikk i utviklingen av prosjektet ved oppstarten av et nytt skoleår.

3.4.1 Gruppeintervjuer

”Intervjuer med enkeltpersoner er den mest vanlige fremgangsmåten” (Kvale 1997, s. 85). For oss var det imidlertid et poeng å foreta gruppeintervjuer ved skolene. Begge skolene har opprettet prosjektgrupper med ansvar for oppfølgingen av prosjektet og ved å intervju dem samlet fikk vi også innsikt i grupperelasjonen, gruppedynamikken, spontane reaksjoner på andre gruppemedlemmers uttalelser og til å poengtere både det de er enige i og det de er uenige i. Gruppene var allerede etablerte grupper hvor medlemmene kjente hverandre godt. På den måten trengte de ikke bruke tid på å bli kjent eller komme over barrierer som ligger i kommunikasjon med ukjente. Det kan også være positivt med gruppeintervju at gruppedeltakerne tvinges til å være realistiske, siden andre deltakere har erfaringer med de samme fenomenene. På den måten kan man si at deltakerne validerer hverandre (Holter & Kalleberg 1996). Deltakerne i gruppeintervjuer styres også i mindre grad av intervjuerens spørsmål, men

kommer i større grad med selvstendige bidrag til samtalen og diskusjonen. De fører delvis samtalen med hverandre og definerer diskusjonen selv. Dette kan føre til at dataene blir svært frodige. Gruppedeltakerne gir langt på vei intervjueren tilgang på sitt eget meningsnivå gjennom deltakerstyrt intervjumetode (ibid.). Vi opplevde at gruppedeltakerne i gruppeintervjuene utfylte hverandre og kommenterte på hverandres uttalelser, men at de også passet på å slippe til andre gruppedeltakere i samtalen. Dette gjaldt for begge skolene, men i størst grad på skole Y. Vi fikk mer utdypende svar fra skole Y enn skole X, noe som kan forklares med sammensetningen av informanter. Det at det på skole Y var flere lærere til stede gjorde at informasjonen ble mer detaljert og relatert til praksiserfaringer. I tillegg kan maktforholdet mellom rektor og lærer på skole X ha påvirket informasjonen i større grad enn hvis det hadde vært flere lærere til stede. Likevel er vår oppfatning at summen av informasjon i stor grad var det vi søkte. Dersom informantene ikke hadde grunnlag for å svare, henviste de oss til andre kilder eller ettersendte den informasjonen vi ønsket. En ulempe med gruppeintervju er at det kan være de dominerende personene som tar ordet og at personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å si sine meninger (Thagaard 2003). Vi har forsøkt å korrigere for dette.

3.5 Transkripsjon og bearbeiding

Transkripsjon av intervjuer innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine regler, til et skriftlig språk med helt andre regler. Det fins ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale 1997). Vi har valgt å transkribere intervjuene og forsøkt å være tro mot det muntlige opptaket. Likevel har vi valgt ikke å markere pauser, gjentakelser, tonefall, fliring eller fyllord. I vår studie var vi ikke avhengige av en streng ordrett transkribering ettersom vi ikke skulle foreta sosiolingvistiske eller psykologiske analyser. Vi hadde behov for informasjon om hvordan de ulike nivåene forholder seg til hverandre og til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet. Vi stilte ingen spørsmål knyttet til følsomme emner eller som omhandlet sensitive personopplysninger.

Vi har gode lydopptak og har hatt en enkel, men tidkrevende jobb med å transkribere intervjuene. Vi delte på transkriberingen, og da transkriberingen var ferdig, leste vi gjennom tekstene hver for oss mens vi lyttet til opptakene. På den måten sikret vi at den ferdige teksten var så nær som mulig det muntlige intervjuet.

3.6 Intervjuets kvalitet

Kvalitetskriterier for et godt intervju er blant annet intervjupersonens samarbeidsvillighet og motivasjon, intervjuerens kvalifikasjon og graden av åpne spørsmål (Kvale 1997). Gode intervjupersoner gir spontane og innholdsrike svar som er relevante for spørsmålet og holder seg til intervjuemnet uten å spore av. Vi opplevde at intervjupersonene våre ga oss grundige svar og at de stort sett holdt seg til emnet. Vi opplevde ikke at noen av intervjupersonene ble hemmet av at vi brukte opptaksutstyr under intervjuene noe som kunne svekket kvaliteten på intervjuet. I følge Kvale er en dyktig intervjuer ”ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon” (ibid., s. 91). Selv om vi ikke oppfattet oss selv som eksperter på intervjuemnet oppfattet vi oss som eksperter på spørsmålene vi stilte og var bevisste på rekkefølgen av spørsmålene og strukturen i intervjuguiden. Vi var bevisste på å stille klare, enkle og korte spørsmål som var relevante for intervjupersonene og som ble formulert på en åpen måte uten å være ledende. Vi benyttet oss også av oppfølgingsspørsmål for å oppfordre informanten til å utdype temaet.

Vi mener det har vært en styrke for oss at vi har vært to i denne studien. Vi har kunnet diskutere, analysere og tolke funnene våre sammen og opplevd samarbeidet som både utviklende og fruktbart. Da Mosvold gikk over i stillingen i UDE, ble det ekstra tydelig for oss at det var en fordel å være to i forhold til troverdigheten når vi behandlet funnene fra UDE.

3.7 Analyse av data

Alt datamateriale gjør krav på analyse, og hensikten er å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk eller forskjeller. Larsen redegjør for en slik arbeidsgang som vi valgte å ta utgangspunkt i (Larsen 2007, s. 98-99):

- Dataene samles inn og gjøres til tekster
- Tekstene kodes
- Kodene klassifiseres i temaer eller kategorier
- Datamaterialet sorteres etter disse kategoriene
- Datamaterialet undersøkes for å identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser
- Identifiserte mønstre vurderes i forhold til eksisterende forskning og teorier, overførbar kunnskap etableres

Thagaard (2003) er opptatt av at tematiserte tilnærminger av analytiske enheter baseres på at teksten inndeles i kategorier som igjen representerer undersøkelsens sentrale temaer. Vi har til en viss grad fulgt Larsens arbeidsgang. Før vi gjennomførte intervjuene, tematiserte og kategoriserte vi ulike forhold som kunne påvirke aktørene i initieringsfasen. Til dette brukte vi en strategisk analysemodell som er kjent under navnet SWOT. Bokstavene står for de engelske ordene Strength, Weaknesses, Opportunities og Threats, men vi brukte de norske ordene Styrker, Svakheter, Muligheter og Trusler¹⁵. Valg av denne modellen for presentasjon av datamaterialet ble gjort fordi den fungerte etter hensikten å strukturere funnene på en oversiktlig måte, og koblingen mellom empiri og teori blir godt synliggjort.

¹⁵ "Kritisk suksessfaktor" kunne også vært benyttet, men vi har valgt å oversette "threats" med "trussel" fordi det er mest vanlig.

3.8 Kvalitet i undersøkelsen

Funnene i studien vår kan ikke generaliseres i statistisk forstand. Informantene våre representerer kun 2 skoler i en kommune i et nasjonalt skoleutviklingsprogram og kan derfor ikke sies å representere samtlige skoler som er med i prosjektet. De er heller ikke valgt ut blant et tilfeldig utvalg av befolkningen som er et kriterium for statistisk generaliserbarhet (Kvale 1997). Vi har heller ikke intervjuet andre ansatte på skolene enn de som er med i prosjektet. Dermed har vi heller ikke innhentet informasjon om hvordan andre ansatte opplever det at skolene er med i prosjektet. I forhold til den enkelte skole og prosjektet som helhet blir imidlertid denne studien interessant fordi den bidrar til å bygge opp kunnskaper innenfor feltet, på sikt vil vi til en viss grad kunne sammenligne de deltakende skolene dersom det gjøres lignende studier.

3.8.1 Validitet

Validitet eller troverdighet i kvalitative studier går ut på i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (ibid.). Kvale sier videre at validering avhenger av den ”håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk” (ibid., s. 167). Maxwell (2005) beskriver validitet som et mål og ikke et produkt, validitet er relativt og skal ikke tas for gitt. Maxwell er også opptatt av truslene mot valideringen og viktigheten av å stille spørsmål ved forskningen for å hindre innsamling av feil data (ibid.). Validitet knyttes ikke bare til metode, og Maxwell er opptatt av at forskeren stiller seg spørsmål om funnenes troverdighet. Underveis i intervjuene var vi opptatt av å sikre valideringen ved å stille oppklarende spørsmål og foreta korte oppsummeringer dersom vi opplevde at noe informantene hadde sagt var uklart for oss.

Gjennom analyseprosessen har vi gått tilbake til teori for å se hva den forteller oss om de ulike emnene vi ønsket å undersøke. Samtidig har vi gått inn i empirien for å se om den kan belyses ved hjelp av teori som er benyttet. Vi var opptatt av å stille spørsmål og være kritiske til funnene våre. På den måten mener vi valideringen av studien er

ivaretatt selv om vi ikke kan være sikre på at svarene vi fikk fra informantene er troverdig.

3.8.2 Reliabilitet

Den mest direkte pålitelighetsprøve får man når den transkriberte teksten forelegges informantene til godkjenning (Holter 1996). Vi har ikke sendt transkripsjonene til informantene. Derimot har vi, som tidligere nevnt, lest gjennom transkriberingen i ettertid begge to mens vi har lyttet til lydopptakene. Dermed mener vi reliabiliteten er godt ivaretatt.

3.9 Hermeneutikk

Vi har gjennom hele vår studie hatt en hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet. I følge Gulddal og Møller (1999, s.10) er hermeneutikken ”den filosofiske disiplin, som undersøker og forklarer fortolkningen og forståelsen.” Thagaard beskriver det slik. ”En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer” (Thagaard 2003, s.37). Vi har gjennom vår studie vært bevisste på prinsippet om at informasjonen vi har fått fra informantene vi intervjuet må ses i lys av den sammenhengen det er en del av. Og at disse delene igjen må ses i lys av helheten. Dette kalte Gadamer (1999) den hermeneutiske sirkel. Informantenes bidrag representerer nye deler i vår helhetsforståelse av forskningsfeltet, og helhetsforståelsen utvides for hvert bidrag som blir tilført. Dette illustreres ved hjelp av spiralprinsippet.

Vår tolking av intervjuetekstene skjer på grunnlag av vår forforståelse; vår utdanningsbakgrunn, vår kjennskap til forskningsfeltet og vår forståelse av intervjupersonenes uttalelser. Gadamer (ibid.) legger vekt på at det er viktig at forskeren ikke går direkte til det som skal tolkes med sin umiddelbare forforståelse fordi vi gjennom den vil ha en mer eller mindre ubevisst forventning til hva vi vil finne. Derfor er det viktig å undersøke hvor holdbar forforståelsen er for å unngå

misoppfatninger. Forskeren må møte kildematerialet med et åpent sinn. Etter hvert som forskeren kommer videre i sin studie vil forforståelsen endres. Vi opplevde at vår forforståelse ble endret og utvidet etter hvert som vi intervjuet informantene, vi fikk mer kunnskap om programmet og dannet oss egne oppfatninger. Likevel har vi vært bevisste på å møte hver enkelt informant med et åpent sinn for å gi dem mulighet til å gi oss ytterligere forståelse og kunnskap om prosjektet og programmet som helhet.

3.9.1 Dobbelt hermeneutikk

Noen av våre intervju spørsmål handler om hvordan intervju personene tolker det å være en del av et nasjonalt skoleutviklingsprogram. Når vi fortolker informantens subjektive opplevelse, basert på hvordan vedkommende fortolker virkeligheten, innebærer det en dobbel hermeneutikk (Kaspersen 2001). Gjennom hele studien har vi vært oppmerksomme på dette. Som forskere har vi fortolket informantenes fortolkning av fenomenet som undersøkes. Vår fortolkning er preget av vår egen forforståelse av forskningsfeltet. Vi er begge utdannet allmennlærere. Randsborg har jobbet med lærerutdanning i 8 år, og Mosvold har 8 års erfaring som lærer i Osloskolen. Deltidsstudiet ved ILS de siste fire årene har også bidratt til god kjennskap til forskningsfeltet. Summen av disse forholdene preger vår forforståelse. Det er viktig at forskeren er bevisst sin egen forforståelse slik at den ikke skygger for de perspektivene informanten kommer med. Hvis man kun hører det man ønsker å høre, sår det tvil om oppgavens troverdighet.

3.10 Forskningsetikk

Gjennom hele forskningsprosessen har vi vært bevisste på de etiske aspektene ved det å foreta intervjuer. Vi har brukt Kvaales (1997) tre etiske regler for forskning på mennesker:

- informerte samtykke
- konfidensialitet

-
- konsekvenser

Før intervjuene ble gjennomført informerte vi om hensikten med studien og hvilke emner vi skulle ta opp. En slik klargjøring av premissene anser vi som avgjørende for det informerte samtykket. Kvale definerer informert samtykke som en kontrakt der informanten deltar på frivillig basis og har mulighet til å trekke seg underveis i intervjuet (ibid.).

Da vi informerte om bruken av opptaksutstyr, forsikret vi dem om at opptakene kun skulle brukes av oss to. Vi har anonymisert skolene og informantene i oppgaven i et forsøk på å sikre deres konfidensialitet. Likevel har vi valgt å klausulere oppgaven fordi aktørene i programmet er få og dermed lett å identifisere. Vår makrostudie tar for seg interaksjonen mellom nivåene i utdanningssystemet og ikke enkeltpersonenes rolle i programmet. Det er altså ikke i vår hensikt at oppgavens fokus rettes mot enkeltpersoner, men systemet som informantene er en del av.

Kvales forskningsetikk er også opptatt av forskningsprosessens mulige konsekvenser for informantene som deltar. Vår studie kan løsrevet fra konteksten bli brukt på en slik måte at det medfører informantene påkjenninger, noe Kvale omtaler som ulemper (ibid.).

Oppgaven vil være klausulbelagt så lenge prosjektet for 2006-porteføljen pågår.

4. Funn og analyse

SWOT-analyse er i utgangspunktet et verktøy som er til hjelp når strategiske valg skal tas. Ved å identifisere egne styrker, svakheter, muligheter og trusler vil forutsetningene for å ta de riktige valgene i en endringsprosess være gode. Vi brukte modellen for å peke på hvilket utgangspunkt hvert nivå i utdanningssektoren hadde ved inngangen av programmets initieringsfase. Våre tre analyseenheter blir presentert med hver sin modell for å vise hvilken posisjon de har i interaksjonen med de andre. De interne styrkene representerer fordelene hvert nivå har for at programmet skal ha en positiv effekt, at ord blir til handling. Svakheter representerer således de interne forholdene som kan virke hemmende for at initieringsfasen fungerer etter hensikten. Muligheter er positive effekter for det enkelte nivå dersom programmet er vellykket, og de eksterne truslene er kritiske suksessfaktorer som ligger utenfor nivåets påvirkning og dermed påvirker initieringen på en negativ måte. Punktene i hver tabell er basert på oppgavens teoretiske rammeverk, empiri og analyse.

Funnene som studien vår avdekker blir presentert og satt i sammenheng med tabellene for hver analyseenhet. Dette fungerer etter vår oppfatning i tråd med hensikten, nemlig at datamaterialet skal presenteres på en strukturert og oversiktlig måte.

4.1 Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet har ansvaret for utvikling av grunnskole og videregående opplæring og opererer som Kunnskapsdepartementets (KD) utøvende organ.

Utdanningsdirektoratet har et faglig ansvar for tilsyn med opplæringen og for all statistikk knyttet til grunnopplæringen. De skal på bakgrunn av resultatene initiere, utarbeide og følge opp forsøk og utviklingstiltak. Sett i et makroperspektiv har Utdanningsdirektoratet som øverste utøvende organ definisjonsmakt i utdanningssektoren. Utdanningsdirektoratet har i et 18 siders langt dokument gjort rede for bakgrunnen og formålet med programmet (Utdanningsdirektoratet 2005), samt

presentert kriterier og prioriterte områder for tildeling av midler. I følge programbeskrivelsen er hovedmålet at ”Programmet skal sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolen som virksomhet” (ibid., s. 4).

Dataene fra initieringsfasen som omhandler Utdanningsdirektoratet blir i det videre redegjort for og drøftet i lys av styrker, svakheter, muligheter og trusler.

Positive forhold	Negative forhold	
Styrker <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definisjonsmakt ▪ Administrator ▪ Kompetanseflyt 	Svakheter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Initieringsstrategi ▪ Distanse ▪ Manglende sanksjonsmuligheter 	Internt
Muligheter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Politisk gjennomslag ▪ Premissleverandør ▪ Synergieffekt 	Trusler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avkoding ▪ Manglende vilje ▪ Manglende oppfølging 	

4.1.1 Styrker

Programbeskrivelsen er tydelig i sine forventninger til skolene, skoleeierne og kompetansemiljøene, og understreker at prosjektet skal drives frem av dette trekantsamarbeidet. Programbeskrivelsen fremstår som et styringsdokument og er klart retningsgivende og premissleverende for de lokale prosjektene. Initieringsfasen av programmet gir tydelig inntrykk av å være top-down-initiert utdanningspolitikk. Som vist tidligere gjør forarbeidet til programmet det klart at satsningen er et nasjonalpolitisk ønske om å gjøre skolene i bedre stand til å utføre sine primæroppgaver. Dette skal realiseres gjennom økt fokus på skolene som organisasjon. Utvikling av skolene som lærende organisasjoner er et nasjonalt utdanningspolitisk mål. Sånn sett kan bruken av en top-down-strategi i initieringsfasen være forståelig og

velbegrunnet. Valg av initieringsstrategi tyder på at det ligger en reell nasjonal utdanningspolitisk vilje bak.

Utdanningsdirektoratet har etablert et sekretariat som administrerer programmet og som er nasjonal koordinator for arbeidet. Sekretariatets oppgave er i hovedsak todelt: På den ene siden skal de fungere som veileder for skoler og skoleeiere i utformingen av gode prosjekter, og på den andre siden har de et ansvar for at ny kunnskap blir videreformidlet til oppdragsgiveren, KD. Hovedmålet for programmet var definert, men den tematiske tilnærmingen skulle skoleeierne foreta seg gjennom søknaden. Her åpnet direktoratet for lokale initiativ og ga dermed fra seg noe av styringen. Likevel er det programsekretariatet og programstyret selv som har behandlet søknadene og avgjort hvem som skal få delta og motta statlige prosjektmidler¹⁶. Selv om søknadskriteriene isolert sett kan tolkes som et brudd på bruk av kode, fra kolleksjonsorientert kode til tegn på integrasjonsorientert kode (Hovdenak 2000), velger vi å kunne argumentere for initieringsfasen som en top-down-prosess med sterk kommunikasjonskontroll. Utdanningsdirektoratet har vært tydelige på hva de ønsker med denne satsningen, og behovet for kontroll opplever vi som gjennomgående for hele initieringsfasen.

Et annet grep som ble gjort for å sikre kontrollen i initieringsfasen var overføring av kompetanse fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. Vår informant i Utdanningsdirektoratet var sentral i programmets prefase gjennom arbeidet med kompetanseberetningen og utformingen av programbeskrivelsen og fulgte fra departementet med til direktoratet som prosjektleder. Dette ble gjort for i enda større grad å forsikre seg om at programmets intensjoner ble ivaretatt under utformingen av programbeskrivelsen og gjennom utvelgelsesprosessen.

Sett fra Utdanningsdirektoratets side er det å ha makt og mandat til å benytte slike strategier isolert sett en styrke. I kapittel 4.1.2 vil dette bli problematisert.

¹⁶ Det kom inn 250 søknader til programmet. Under behandlingen av søknadene ble det også benyttet et ekspertpanel dersom det oppstod tvil rundt habiliteten.

4.1.2 Svakheter

Hvis forarbeidet og igangsettingen av programmet ikke er gjenstand for misoppfatninger hos skoleeier og deltakerskoler, kan initieringsprosessen anses som vellykket. Dette får man ikke vurdert før programmet går mot slutten. Initieringsfasen kan bli gjenstand for vurdering gjennom analysen av den mulige effekt programmet har hatt på skoleutviklingen. Usikkerheten knyttet til hvilken effekt valg av initieringsstrategi har på programmet, gjør at vi på dette tidspunktet omtaler strategivalget som en svakhet. Top-down-strategisk tilnærming for å få gjennomslag for en idé fungerer ikke alltid etter hensikten. Nøye gjennomtenking av strategivalget er vesentlig før man setter i gang en slik initieringsprosess. Hvis de som skal utføre ordren opplever det som en ovenfra og ned handling uten mulighet for innflytelse, eller mangler forståelse for hvorfor endringsarbeidet settes i gang, blir grunnlaget for implementering svekket. Spesielt viktig blir spørsmålet om strategivalg når det her er snakk om kulturendring av en organisasjon, fordi det er tett knyttet til identitet og yrkesopplevelsen til organisasjonsmedlemmene. Motstanden mot endring oppstår fordi organisasjonskulturen blir truet, og at de grunnleggende antagelsene, verdiene og normene, og artefaktene blir utfordret. Endring kan fortone seg som en trussel mot egen sikkerhet og trivsel. Det er derfor av avgjørende betydning at en idé som medfører store strukturelle og organisatoriske endringer, må kommuniseres inn på en slik måte at de som skal endre er mottakelige og ser nytten av det.

Kunnskapsløftet – fra ord til handling er i kraft av å være prosjektorientert frivillig med tanke på deltakelse. Sann sett kan skoleeiere og skoler velge å ikke gå inn i denne problematikken. Likevel kan det politiske fokuset på skolen som organisasjon tyde på at direktiver og sanksjoner kan komme til å bli benyttet for å få skolene i bedre stand til å se virksomheten i et helhetlig system. Graden av frivillighet kan derfor diskuteres. Er man ikke med nå, kan det i følge informanten være mye som tyder på at skoleutvikling blir gjenstand for direktiver i fremtiden. Med andre ord: Man gjør lurt i å sette dette på den kommunale og lokale dagsordenen nå fordi skoleutviklingsprosessene som er satt i gang virker irreversible. I følge informanten er det ønskelig at programmet vil

fremskaffe konkrete eksempler på varige endringer: ”Den dagen jeg sitter med konkrete resultater kan jeg gjøre mye mer for da kan jeg tvinge folk. Da kan jeg si at hvis ikke jeg ser en mye tydeligere prioritering på dette og ikke noe annet, får dere ikke penger.” Frivilligheten i Osloprosjektet blir redegjort for i kapittel 4.2.2 og 4.3.1.

”Det å lage og designe prosjekter som handler om implementering i en sektor som egentlig ikke har begreper om hva det er for noe, er ganske vanskelig. Så vi har tenkt mest på hvordan vi med en pengesekk kan bidra mest mulig til at folk gjør noe fornuftig – lure folk til å gjøre lure ting, i stedet for å lure folk til å gjøre dumme ting,” sa informanten vår i intervjuet. Informanten kan ha mye rett i sitt utsagn, men det bekrefter noen holdninger som eksisterer på skolenivået. Selv om intensjonene er å bruke en slik virkelighetsoppfatning konstruktivt i tilnærmingen til praksisfeltet, er det etter vår oppfatning i Utdanningsdirektoratets interesse å ikke bli oppfattet som arrogant og dermed skape ytterligere avstand til dem som er i den daglige kontakten med brukerne. Grunnlaget for god samhandling må være tuftet på respekt, dialog og ikke minst forståelse for hverandres perspektiv og virkelighetsforståelse.

Jo høyere opp i systemet en utviklingsprosess initieres fra, desto vanskeligere er det for de ansatte på skolene å identifisere seg med det (Weber 1975, Fuglestad og Lillejord 1997). Utdanningsdirektoratet er derfor avhengig av skoleeierne for å få gjennomslag for den nasjonale utdanningspolitikken. Dersom skoleeiers prioriteringer og valg av satsningsområder korrelerer med de nasjonale prioriteringene, er grunnlaget for en enhetlig utdanningspolitikk god. Da fungerer skoleeier som agent uten at det går på akkord med rollen som prinsipal. Slik er det ikke alltid (jfr. kapittel 4.2.2).

Informanten i Utdanningsdirektoratet peker på at tidligere erfaringer på den ene siden viser at statlige satsinger med utlysning av midler genererer mye aktivitet i sektoren. På den andre siden viser erfaringene at mye penger er brukt på utviklingsarbeid som ikke har resultert i endring i det hele tatt. At Utdanningsdirektoratet har lagt såpass klare premisser til grunn for tildelingen av midler til programmet viser at de er opptatt av å få noe igjen for pengene. ”You can only get so far – med statlige midler”, var et utsagn som gikk ofte igjen under intervjuet, og ble brukt for understreke at hovedansvaret for

utvikling ligger hos skoleeier og den enkelte skole. Initieringsfasen til programmet har i følge informanten vist at skoleeierne og skolens forutsetninger for å endre organisasjonen og øke kompetansen på systemforståelse var dårligere enn først antatt. Informanten sier at en av de største utfordringene er ”å skape balanse mellom en ekstrem grad av autonomi på individnivå og det å ha en felles retning”. I følge Utdanningsdirektoratet var hovedinntrykket at søknadene var preget av mange gode intensjoner, noen svulstige mål og tiltak som ikke var satt i sammenheng med målene. Dissonansen mellom de gode intensjonene og realitetsorienteringen viser en manglende systemforståelse, og i følge informanten er dette ekstra tydelig i søknadene som ikke evner å redegjøre for hvordan prosjektet skal føre til spredning på hele skolen. Et annet problem som hindrer implementering av endringsarbeid er det faktum at de fleste skoler har altfor ”mange baller i luften”. Informanten mener at den manglende systemtenkningen er gjeldende på alle nivå. ”Det er så innmari mange som vil så fryktelig mye og som mener så veldig mye om hva skolen skal gjøre.”

Informanten mener at man har en overdreven tro på hva en statlig sekk med penger kan gjøre. For oss er det tydelig at det delegerte ansvaret til skoleeier og deltakerskolene er blitt gjenstand for mer kontroll enn først planlagt. Mye tyder på at pendelen er i ferd med å gå litt tilbake. Ikke i den betydningen at Utdanningsdirektoratet skal ta mer av ansvaret, men at de legger flere føringer. Dette kommer tydeligst til uttrykk gjennom bestillinger de har lagt inn underveis. Utdanningsdirektoratet er tydelig interessert i å få dokumentert prosesser og tilnærminger til programmet, samt få kartlagt erfaringer og resultater i utprøvingen av nye verktøy. ”Jeg tror jo masse om hva som er løsningene for denne sektoren, men så lenge jeg ikke har dokumentasjon, kan jeg heller ikke pålegge,” sier informanten.

4.1.3 Muligheter

Utdanningsdirektoratet er dynamoen i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen (KD 2004a). Dersom skoleeier og deltakerskolene evner å fortolke og operasjonalisere intensjonen med programmet, betyr det at Kunnskapsdepartementet får satt områder

ved utdanningspolitikken sin ut i praksis. Det bidrar altså til å skape politiske resultater. I tillegg vil erfaringer og resultater fra programmet være bidrag inn i utformingen av en fremtidig utdanningspolitikk. Programmet har altså to politiske siktemål, å være både et tiltak og en premissleverandør.

Utdanningsdirektoratet har hele veien vært opptatt av å samle inn konkrete eksempler på ny praksis, nye verktøy, erfaringer med konkrete tiltak for å nå pedagogiske og organisatoriske mål og erfaringer med metodisk tilnærming i de lokale prosjektene. Informanten fra Utdanningsdirektoratet var tydelig på at det lå store muligheter i programmet for erfaringsdeling. Ideen er at erfaringene som blir gjort har en synergieffekt også til skoleeiere og skoler som ikke deltar.

Så langt vi kan vurdere synes det å være god sammenheng mellom ønskede mål, tiltak og nye mål.

4.1.4 Trusler

Sett fra Utdanningsdirektoratets side er de eksterne truslene mot programmet knyttet opp til hvorvidt aktørene klarer å avkode programmets formål og intensjoner, aktørenes prioriteringer, manglende oppfølging fra skoleeier og kompetansemiljøenes kompetanse.

I følge informanten er det erfaringsmessig en klar sammenheng mellom hvor ”god” man er til å skrive en søknad og hvorvidt man får midler. ”Spesielt fra skoleeiernivå har dette vært synlig. De skriver mange gode intensjoner, men uten kobling til hva som er skolenes behov.” Informanten mener de har fått luket vekk noen av disse ”søknadsskriveracerne”, men ikke alle. Søknadene til *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* avslørte store avkodingsproblemer på kommunenivå, og mange av dem som er flinke med ord har blitt felt i denne prosessen. Forut for søknadene ble det gjennomført en ståstedsanalyse, og prosjektene skal bygge på denne analysen. Informanten vår karakteriserer prosessen etter utlysningen av prosjektmidler som kaotisk: ”Det gikk helt over stokk og stein, og ingen visste noen ting.” Vi mener

søkerne selv, og i denne sammenhengen skoleeierne, har et ansvar for å sette seg ordentlig inn i utlysningsteksten. Dersom man ser seg blind på sjangeren og nærmest på autopilot skriver en søknad slik man alltid har gjort det, blir den et proformadokument fylt med tomme ord og uten substans. Å få tildelt midler på bakgrunn av en slik søknad er en fallitterklæring mot systemtenkningen. Når det gjelder avkodingen til å forstå hva Utdanningsdirektoratet er ute etter, hviler også noe av ansvaret på direktoratet selv. Her er det snakk om veiledning og en tydeliggjøring av hva som forventes av prosjektene som søker om deltakelse og midler. Her synes ikke Utdanningsdirektoratet å ha vært tydelig nok.

4.2 Utdanningsetaten i Oslo

Utdanningsetaten i Oslo (UDE) er landets største etat¹⁷. Utdanningsadministrasjonen har ansvar for drift, utvikling, oppfølging og veiledning av utdanningsvirksomheten innenfor de lover, rammer og retningslinjer som nasjonale og kommunale myndigheter fastsetter (UDE 2007). Oslo sitt prosjekt i dette skoleutviklingsprogrammet har tittelen ”Lede, prioritere og organisere. Skoleutvikling gjennom fokus på resultater og undervisningspraksis i realfagsfeltet”.

Positive forhold	Negative forhold	
Styrker <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rammebetingelser ▪ Eksterne kompetansemiljø 	Svakheter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mange satsningsområder ▪ Dobbeltrolle ▪ Utvelgelsesstrategi 	Internt
Muligheter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skoleutvikling ▪ Synergieffekt ▪ Positiv effekt i brukerperspektivet 	Trusler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prosjektledelse ▪ Tidligere erfaringer 	Eksternt

¹⁷ Utdanningsetaten i Oslo består av 175 undervisningssteder, 71000 elever og lærlinger, 10000 medarbeidere og 1300 lærebedrifter med over 2000 lærlinger . All offentlig opplæring i Oslo, bortsett fra høyere utdanning, er samlet i en etat.

4.2.1 Styrker

Sammenlignet med de fleste andre skoleeierne i Norge har Oslo kommune god økonomi når det gjelder å drifte, utvikle og følge opp utdanningsvirksomheten i kommunen. UDE søkte som tidligere nevnt på vegne av 17 skoler, men prosjektet fikk bare tilslag for seks av skolene. UDE valgte likevel å trekke med de 11 resterende skolene, men da på kommunale midler. Økonomiske rammer alene er selvfølgelig ingen garantist for at en satsning skal føre til positive resultater, men jo flere skoler som deltar, desto flere erfaringer tilegner man seg. Sett i et læringsperspektiv vil dette medføre større kunnskap om feltet.

Oslo har også en styrke i kraft av å være fylkeskommune. Med ansvar for både grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæring har de mulighet til å se hele grunnopplæringen under ett. Dette er en styrke i forhold til å se utviklingsprosjektene i et større perspektiv. Av de 17 skolene som Oslo hadde tenkt inn i sitt prosjekt var det 11 grunnskoler, 5 videregående skoler og 1 voksenopplæringsavdeling. Skolene som ble med i den nasjonale satsningen var 4 grunnskoler og 2 videregående skoler.

Oslo har en rekke kompetansemiljøer, og det var mange som var interessert i å delta i prosjektet. I tillegg til høyskoler og universitet tok også mindre konsulentfirmaer kontakt. Utdanningsetaten etablerte tidlig kontakt med Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og var i forhandlinger med dem over lengre tid for å finne en felles plattform. Direktørmøtet, etatens øverste beslutningsorgan, tok på bakgrunn av Oslos behov stilling til hvilke temaer som skulle prioriteres og hvilke kompetansemiljøer de skulle innlede et formelt samarbeid med. Samarbeidet ble inngått med Universitet i Oslo og Høgskolen i Oslo. Det å kunne velge mellom flere samarbeidspartnere er en styrke, fordi det øker sannsynligheten for å få tilført kompetanse på de nødvendige og forhåndsdefinerte områdene.

I motsetning til tonivåkommunene, som etter reformen av offentlig sektor ble strukturen for de fleste av landets kommuner, har Oslo beholdt det skolefaglige leddet mellom det politiske nivået og skolenivået. Utdanningsetaten i Oslo sitter på mye

kompetanse, og etatens innovative avdeling, avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet, har en rekke heltidsansatte som arbeider med skoleutvikling og skolevurdering. Da vi etter hvert ble kjent med hvordan UDE prioriterte ressursbruken på dette programmet, ble vi overrasket. Prosjektledelsen i UDE bestod i hovedsak av én person, prosjektlederen. Det var i tillegg andre personer og satsningsområder som det ble dratt veksel på, men i hovedsak ble programmet ledet av en person.

Vedkommende var prosjektleder for både de skolene som ble plukket ut til det nasjonale prosjektet og skolene som deltar på kommunale midler. Det viste seg etter hvert at prosjektlederen gikk ut i permisjon fra juli 2007, etter prosjektets første år. Dette ble kjent for oss da Mosvold fikk en telefon med forespørsel om å overta prosjektledelsen. Grunnet ferie og pappapermisjon hadde ikke Mosvold anledning til å tiltre stillingen før 1. oktober samme år. Dette var greit for UDE, og han har siden denne datoen fungert som prosjektleder. Mosvold har kontrakt frem til 1. april 2008, etter den datoen er det usikkert hva UDE velger å gjøre. Skiftet av prosjektleder resulterte i et tre måneders vakuum hva gjelder den øverste prosjektledelsen for Osloprosjektet, og skolene fikk ikke beskjed om dette før i midten av september, etter oppfordring fra Mosvold. Kompetansemiljøene var kjent med at prosjektlederen gikk ut i permisjon, men ikke hvem som overtok og når. Dette ble professor Hovdenak, prosjektleder ved ILS og veileder for denne masteroppgaven, informert om under en veiledningssamtale med oss. Vi skal ikke gjøre dette funnet større enn det er, men det forteller oss noe om hvilken prioritet programmet har og noe om hvordan UDE arbeider med å kvalitetssikre satsningsområdene sine. Etter programmets første år er vår oppfatning at UDEs prioritering av arbeidet med *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* ikke samsvarer med Utdanningsdirektoratets forventninger.

I kraft av å være landets hovedstad og fylkeskommune har Oslo som skoleeier gode rammebetingelser. Dette gir UDE et godt utgangspunkt for at programmet vil føre til skoleutvikling og at programmets intensjoner blir implementert på skolenivået. Prosjektledelse så vi som en mulig trussel før arbeidet med programmet startet, og måten UDE har utøvet prosjektledelse på er kritikkverdig og et tegn på svak ledelse. Fravær av prosjektledelse hos UDE medførte stillstand hos deltakerskolene.

4.2.2 Svakheter

Fokus på skolene som organisasjon har vi gjort rede for er et nasjonalt anliggende. Skal skolene lykkes med målet om å ”skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene” (Utdanningsdirektoratet 2005) må organisasjonen fungere på en slik måte at den evner å se enkelteleven. Vi er av den oppfatning at dette programmet bør ha høyeste prioritet på alle nivå. Dersom man lykkes med å heve systemforståelsen blant skolenes ansatte, vil forutsetningene være bedre for at arbeidet innenfor andre satsningsområder blir implementert. Alt som skjer på en skole bør ses i et skoleutviklingsperspektiv. Som påpekt i kapittel 4.2.1 kan måten UDE har bedrevet prosjektledelse på, tolkes dit hen at programmet ikke har høyeste prioritet. Det betyr ikke at arbeidet med programmet er nedprioritert, men at det blir sidestilt med en rekke andre satsningsområder. Som nevnt i kapittel 2.2.1 er et av kjennetegnene med NPM at ansvaret for oppgaveutførelsen desentraliseres, og at det innføres resultatvurderinger og kvalitetsmålinger. At UDE innehar dobbeltrollen som både prinsipal og agent synes tydelig. På den ene siden er de agent for det nasjonale programmet, mens på den andre siden prinsipal i forhold til egne satsningsområder og prioriteringer. Dette medfører at UDEs vurdering av programmets viktighet ikke gjenspeiler det nasjonale utdanningspolitiske nivået sine forventninger. Avstanden mellom Utdanningsdirektoratet og deltakerskolene blir enda større, og utfordringene knyttet til implementering på skolenivået blir vanskeligere for UDE. Vi ser tydelig at UDEs dobbeltrolle medfører en annen prioritering av programmet sammenlignet med Utdanningsdirektoratets forventninger.

En annen svakhet kan være valg av utvelgelsesstrategi av skoler til prosjektet. Med så mange skoler å velge i som det UDE har, er faren for å forbigå skoler med større forutsetninger for å lykkes stor. I følge informanten fra UDE var det de som utfordret skolene til å søke. Det var ingen utlysning med invitasjon til alle Osloskolene om å søke. Hvilke skoler som skulle delta ble avgjort på direktørmøtet, og områdedirektørene fikk i oppgave å utfordre skolene. Begrunnelsen for valget var i hovedsak knyttet til to forhold: Noen skoler var godt i gang med utviklingsarbeid som

det var naturlig å knytte opp til prosjektet, mens andre skoler trengte å komme i gang med utviklingsarbeidet sitt. Erfaringene man gjorde seg gjennom prosjektet skulle komme de skolene som ikke ble plukket ut til gode. Således er det i følge informanten ikke av avgjørende betydning hvilke skoler som deltar, men at Oslo deltar. Skolene som ble utfordret av områdedirektøren sin opplevde ikke at de hadde noe reelt valg, men at de måtte delta. Maktperspektivet her er interessant, og vi stiller oss spørrende til om en slik top-down-strategi er riktig måte å plukke ut deltakerskoler på. Det handler om hva som er motivasjonen for deltakelse, og hvorvidt den er forankret i hele skolen eller bare hos skoleleder. Dette kan være av avgjørende betydning for effekten av programmet.

Områdedirektøren for våre to skoler på dette tidspunktet har en noe annen oppfatning av hvordan denne utvelgelsesprosessen foregikk. Vedkommende opplevde ikke at forslaget på skoler var gjenstand for særlig diskusjon, men at avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet i UDE fikk gjennomslag for sitt forslag til skoler som skulle delta uten nevneverdig drøfting på det aktuelle vedtaksmøtet. At områdedirektørene, som kjenner sine skoler, ikke deltok mer aktivt i prosessen stiller vi oss undrende til. Vi mener at premissene for deltakelse ikke etablerte den nødvendige forankringen i deltakerskolene. Når motivasjonen for deltakelse, skoleutvikling og endring ligger utenfor en selv, er utgangspunktet for å lykkes dårligere enn om motivasjonen hadde sitt utspring fra egen organisasjon. Her kunne områdedirektørene tatt ansvar og påvirket utvelgelsen av skoler for å sikre motivasjonen for deltakelse.

4.2.3 Muligheter

Gjennom deltakelse i programmet er det klart at det ligger mange muligheter for skoleeier. Programmet skaper i utgangspunktet gode forutsetninger for å bedrive skoleutvikling i tråd med både nasjonal og kommunal utdanningspolitikk. Det er i utdanningsbyråkratiets interesse at skolene som organisasjon fungerer på en slik måte at de politiske føringene får gjennomslag. Et ønske om deltakelse i programmet bunner i en tro på at programmet vil tilføre noe positivt til skolene. Informanten i UDE mener

programmet er fantastisk fordi det er så heldekkende og tar tak i det grunnleggende med å endre skolene som organisasjon. Før har skoleeier og skolene selv utformet prosjektene for så å bestille behovsprøvd kompetanse, men nå er kompetansemiljøene involvert på en mer likeverdig måte. De kommer selv og sier hva de tror skolene trenger og hva de selv kan ha nytte av, sett i et forskningsperspektiv. Hvis dette trekantsamarbeidet fungerer, er det store muligheter for kompetanseutvikling og økt systemforståelse for alle aktørene. I intervjuene med prosjektgruppene på skole X og Y kommer det frem at deres forventninger til kompetansemiljøenes rolle ikke stemte med slik det var tenkt. Dette utdypes i kapittel 4.3.4.

Synergieffekten ble av informanten i UDE trukket frem som et viktig anliggende i prosjektet. Hvis prosessen blir godt dokumentert, er det rimelig å tro at andre skoler i Oslo også kan nyttiggjøre seg dette. Det er likevel nødvendig å kommentere at prosessen i seg selv er avgjørende for om ønsket endring blir varig eller ikke. Det er gjennom erfaringer og refleksjon at ny praksis kan implementeres. I intervjuet med prosjektlederen i UDE kom det frem at få skoler i Oslo, om noen i det hele tatt, kan defineres som lærende organisasjoner. Det kreves derfor en kulturendring for å tilnærme seg idealet om en lærende organisasjon. Dette gjøres ikke ved å få oversendt en oppskrift eller et trylleformular på hvordan denne endringen kan skje.

Erfaringsdelingen må derfor ikke alene bety overlevering av verktøy. En slik instrumentalistisk tilnærming til spredning gir i liten grad langsiktig gevinst i form av varig endring av eksisterende kultur. Det foreligger ingen plan for hvordan arbeidet med *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* skal bidra til positiv effekt i utviklingen av de skolene som ikke deltar, og som er i stort flertall. Dette finner vi noe underlig.

Programmet er tydelig i sin beskrivelse av at formålet er å skape god faglig og sosial utvikling for elevene. Vårt utgangspunkt er at all positiv og ønsket utvikling har en positiv effekt for elevene i større eller mindre grad. Som vi har vist i kapittel 2.1 er det en sammenheng mellom godt fungerende skoler og elevenes trivsel og læringsutbytte. Brukerperspektivet er synlig i dokumentene som UDE og deltakerskolene har produsert så langt i prosjektet.

4.2.4 Trusler

Før vi begynte datainnsamlingen vår, vurderte vi prosjektledelse som en ekstern trussel. Under drøftingen av rammebetingelser som en styrke for UDE, har vi etter dataanalysen definert prosjektledelse som en intern svakhet. Dette funnet kom overraskende på oss.

Som vi drøftet i teorikapittelet tyder mye på at skolen ikke har fullt ut den nødvendige kompetansen til å foreta endringer og således tilpasse seg nye krav og forventninger. En manglende tradisjon for skoleutvikling kan være en trussel for både Osloprosjektet og programmet som helhet, men det behøver ikke å være det. Vår studie underbygger påstanden om at skolene har begrensninger i sin endringskompetanse. Dette kombinert med tidvis fravær av tydelig prosjektledelse gjør at denne antatte trusselen bekreftes. Programmet skiller seg fra andre utviklingsprosjekter fordi kompetansemiljø her er trukket inn som en likeverdig aktør til skoleeier og deltakerskolene. Manglende erfaring av å nyttiggjøre seg eksterne kompetansemiljø i skoleutvikling kan derfor være en trussel. Hvordan skolene skulle nyttiggjøre seg kompetansemiljøene viste seg å være gjenstand for usikkerhet i initieringsfasen, jfr. kapittel 4.3.4.

4.3 Skolene X og Y

Skolene X og Y har knyttet prosjektene sine til naturfag. Skole X skal i sitt delprosjekt drive skoleutvikling gjennom fokus på resultater og undervisningspraksis i realfagsfeltet. De ønsker videre å se på tilpasset opplæring, vurdering og skoleutvikling i lys av naturfag (Skole X 2006). Skole Y ønsker med sitt delprosjekt å videreutvikle skolens undervisningspraksis i realfag hvor tilpasset opplæring for den enkelte elev er et grunnleggende prinsipp. Skole Y vil videre undersøke hvordan vurdering kan stimulere elevens læring og læringsutbytte (Skole Y 2006). Vi fikk tilgang til skolenes prosjektbeskrivelser tidlig i vår studie og brukte dem da vi utarbeidet intervjuguidene. På bakgrunn av teorikapittelet og dokumentene vi hadde tilgang til utarbeidet vi

tabellen nedenfor før vi gjennomførte intervjuene. Dette hjalp oss i arbeidet med å kategorisere forhold som påvirker hvorvidt skolene lykkes med sine prosjekter.

Positive forhold	Negative forhold	Internt
Styrker <ul style="list-style-type: none"> ▪ Øremerkede midler ▪ Treårig prosjekt ▪ Ekstern kompetanse ▪ Skolenettverk ▪ Relatert til primæroppgavene ▪ Motivasjon 	Svakheter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personavhengig ▪ Skoleledelse ▪ Endringstretthet 	
Muligheter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Synergieffekt ▪ Økt læringsutbytte ▪ Økt systemforståelse 	Trusler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uavklarte forventninger ▪ Nedprioritering 	Eksternt

4.3.1 Styrker

Kunnskapsløftet - fra ord til handling strekker seg over 3 år og det følger statlige midler med til de skolene som får innvilget søknadene sine (Utdanningsdirektoratet 2005). De to skolene som er med i vår studie gir uttrykk for at det er en styrke for dem at programmet varer mer enn ett år og at de får øremerkede midler. De sier at det å få penger har en positiv effekt på innsatsen og motivasjonen i personalet og at det har gitt dem mulighet til å dra på seminarer, studieturer og arrangere egne planleggingsdager for deltakerne i prosjektet.

En forutsetning for å delta i programmet var at søkeren, her UDE, hadde knyttet seg til et eksternt kompetansemiljø. For våre to skoler er dette ILS. Som kompetansemiljø skal ILS ha ansvaret for å dokumentere prosjektets prosesser og resultater i tillegg til å ha en pådriver- og veiledningsrolle. Tilknytningen til et kompetansemiljø anser vi også for å være en styrke for skolene og for programmet. Likevel viser det seg at skolene i initieringsfasen ikke har sett nytten av å være tilknyttet et kompetansemiljø. De sier i intervjuene at de ikke har skjønnet hvordan samarbeidet med ILS skal være. På bakgrunn

av det vi vet ILS har gjort for nettopp å gi samarbeidet et innhold, er dette for oss vanskelig å forstå. Vi vet at representanter fra ILS har vært i jevnlig kontakt med skolene, tatt initiativ til møter og holdt foredrag.

Som vi har vist til tidligere i oppgaven er et av målene for programmet å ”sørge for at kunnskap som erverves gjennom prosjektene tas i bruk og utvikles videre ved andre skoler” (ibid.). Skolene er med i et nasjonalt nettverk og møter hverandre jevnlig gjennom prosjektperioden. Denne muligheten for erfaringsdeling er en styrke ved programmet. Informantene på skolene vi har med i studien kommenterer fordelene av å skulle dele erfaringer de gjør seg med andre skoler, men de nevner ikke fordelene med å hente inspirasjon og gode ideer fra de andre skolene i nettverket.

Et annet mål for programmet er at prosjektene skal være relaterte til skolenes primæroppgaver. For våre to skoler gjelder det særlig innenfor naturfag, tilpasset opplæring og vurdering. Informantene ved skolene er opptatt av at prosjektet skal skape større læringsutbytte for elevene. Ungdomsskolen som er med i vår studie har utviklet vurderingskriterier mens prosjektgruppa på den videregående skole arbeider med det de kaller prøvelagingsverktøy. Dette er arbeid knyttet direkte til skolenes primæroppgaver og inngår i skolens utviklingsarbeid, noe vi anser å være en styrke for prosjektet.

Som tidligere beskrevet er menneskers motivasjon avgjørende for om organisasjoner skal lykkes med endringsarbeid (Senge 1999). Vi spurte begge skolene om deres motivasjon for å delta i programmet. Informantene på begge skolene svarte at de ble kontaktet av områdedirektøren og oppfordret til å søke. De vet ikke hvorfor de ble spurt og opplevde ikke at de hadde mulighet til å si nei. Områdedirektøren på sin side påstår at skolene kunne sagt nei hvis de ikke ønsket å være med, men skole X og Y blir av vedkommende karakterisert som ”ja-skoler”. Deltakelsen oppleves i liten grad som spontan eller frivillig (Hargreaves 1996). Manglende motivasjon og opplevelse av påtvungen deltakelse er en svakhet for prosjektet. Ved begge skolene var det en person som skrev søknaden på rekordtid. Begge skolene fikk søknaden i retur fra skoleeier med beskjed om at innholdet ikke var godt nok. Dette opplevde de som frustrerende.

Den ene skolelederen uttrykker det slik: ”Det var jo ganske uklare bestillinger. Det var jo ikke bestilt noe konkret.” Dette viser at UDE ikke har vært tydelig nok i sin bestilling, og kan tyde på at de ikke har tatt det nødvendige ansvaret i forhold til avkodingen av programmet. På spørsmål om hvorvidt skolene opplever programmet som annerledes fra andre utviklingsprosjekter svarer de at rammebetingelsene er positivt annerledes. Verken skole X eller Y synes på intervjuetidspunktet å ha fått tak i programmets hovedanliggende, nemlig fokus på skolene som organisasjon. Realfagsatsningen er således et middel for økt systemforståelse rundt skolen som organisasjon.

4.3.2 Svakheter

Lærende organisasjoner er avhengige av personene i organisasjonen og deres evne til å skape ønskede resultater (ibid.). I intervjuene våre var vi opptatt av å finne ut hvordan prosjektgruppene ble satt sammen og hvem som var representert der. Den faglige forankringene i prosjektene ved våre to skoler er knyttet til naturfag. Skolene har derfor valgt å la naturfagslærerne utgjøre prosjektgruppene sammen med representanter fra skoleledelsen. Lærerne er med i prosjektgruppa på bakgrunn av sin fagtilhørighet og ikke nødvendigvis fordi de hadde et ønske om det. Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at det er en svakhet for prosjektene at de blir for personavhengige i initieringsfasen. Ved skole X har representantene i gruppa vært konstant gjennom vår studie. Dette er ikke tilfelle ved skole Y. Rektor sluttet etter et halvt år for å begynne som rektor på naboskolen. I følge informantene ble vedkommende plassert der av Utdanningsetaten. En direkte konsekvens av rektors avgang var at assisterende rektor ble fungerende rektor og prosjektlederen ble assisterende rektor. Ved slutten av vår studie fikk vi dessuten informasjon om at assisterende rektor fungerte som rektor. I tillegg til bytte av skoleledere har også sammensetningen av lærerne i prosjektet endret seg gjennom den tiden vi fulgte skolen. Av fire lærere er det kun en som har deltatt fra prosjektet ble utformet, de tre andre ble involvert etter at premissene var lagt. En av disse lærerne sluttet ved skolen etter første prosjektår. I kapittel 2.3 redegjør vi for skolelederens betydning i arbeidet med kvalitetsutvikling ved en skole. Vår oppfatning

er at skiftet av rektorer på skole Y er en svakhet for den skolen. Dette understreker også det vi har påpekt i kapittel 4.2 om at UDE lar andre hensyn gå foran programmet. Forankring hos skoleleder har vært et krav fra UDE til deltakerskolene, samtidig valgte skoleeier altså å flytte rektor ved skole Y til en annen skole. Vi vet at ILS i brev form gjorde UDE oppmerksom på at dette var uheldig for prosjektet på skole Y.

En organisasjon er avhengig av endringsvillighet i personalet for å oppnå utvikling (Jacobsen og Thorsvik 2000). Vi opplever at prosjektgruppene på de to skolene er engasjerte og motiverte for endring, men at resten av personalet ikke blir involvert i like stor grad. Et år etter prosjektstart er det øvrige personalet ikke involvert mer enn at de er informert om at skolen er med i et nasjonalt skoleutviklingsprogram og de har deltatt på felles forelesninger holdt av representanter fra ILS. Forelesningene har ført til felles diskusjoner i kollegiet og større grad av felles begrepsforståelse. Vår studie har fulgt prosjektet gjennom initieringsfasen. Vi mener endringsvilligheten i personalet har vært tilfredsstillende med tanke på arbeidsmengden de forholder seg til i hverdagen.

4.3.3 Muligheter

Som vi poengterte i kapittel 2.1 er et kriterium for lærende organisasjoner god intern kommunikasjon (Senge 1999) og kunnskapsdeling (Hargreaves 1996).

Prosjektbeskrivelsene til de to skolene legger vekt på at hele personalet på skolen skal nyte godt av at et fagmiljø deltar i programmet. Dette utdyper de også i intervjuene og forteller at de har god tradisjon for kunnskapsdeling. Skole X forteller at de har et system rundt forpliktende samarbeid og at lærerne opplever det som kompetansehevende å kunne dele, diskutere og legge fram pedagogiske eller faglige opplegg for andre. Informantene forteller også at de i stor grad har gått bort fra å ha eksterne forelesere til fordel for å bruke egne ansatte. Likevel er de ærlige og forteller at de ikke har kommet så langt med erfaringsdelingen knyttet til dette prosjektet. Ved skole Y mener de at de er flinkere til å dele erfaringen innen hvert fagmiljø enn med hele kollegiet. De legger vekt på at de må vente med å involvere resten av personalet til

de har konkrete resultater å fremlegge. Faren med det er at prosessen blir fraværende for resten av personalet. Prosess er avgjørende i forhold til utviklingen av en lærende organisasjon (Lillejord 2003). Ved begge skolene har de hatt representanter fra kompetansemiljøet som har holdt forelesninger for hele personalet. Informantene ved skole Y er opptatt av at personalet må ha et felles språk og et felles begrepsapparat før de i fellesskap skal videreutvikle tilpasset opplæring og vurdering ved skolen. Vi ser at skolene er bevisste på å oppnå kunnskapsdeling blant kollegene.

Vi spurte informantene ved begge skolene om de tror det hadde vært lettere å få til erfarings- og kunnskapsdeling hvis det hadde vært flere fag med i prosjektet. Her fikk vi forskjellige svar. Skole X svarte nei og ved skole Y var svaret ja. Den ene informanten på skole X utdyper det slik: ”Jeg tror det er mye lurere å starte med ett fag, jeg. For det blir for vanskelig å administrere med flere fag, tiden man skal bruke på det blir det også vanskeligere å få til, finne treffpunkter. Så jeg tror det er veldig lurt å starte med ett fag, jeg, så får det heller ringvirkninger”. Ved skole Y svarer den ene informanten ja, selv om vedkommende ikke er så sikker på at det hadde vært så nyttig for det enkelte fag. Informanten skisserer en mulighet for at dersom flere fag hadde deltatt kunne de endt opp i en situasjon der hvert enkelt fagmiljø arbeider sammen og detaljplanlegger undervisningen, for så å holde koordinerende møter med resten av personalet.

Bakgrunnen for programmet er forskning som dokumenterer at skolene selv kan bedre elevenes faglige og sosiale læring ved å utvikle skolen som virksomhet (Utdanningsdirektoratet 2005). Begge prosjektgruppene er opptatt av at prosjektene skal ha en positiv effekt på elevenes læring. De har forventninger til at skolen skal endre praksis i forhold til tilpasset opplæring og vurdering i naturfag, at elevene skal gjøre det faglig bedre, at lærerne skal utarbeide verktøy til bruk i undervisningen og at de skal få erfaringer med hva slags undervisningsopplegg som fungerer godt.

Ved å delta i et nasjonalt skoleutviklingsprogram har skolene alle forutsetninger for å oppnå økt kompetanse og systemforståelse i personalet (Senge 1999). Et av programmets mål er å utvikle skolene gjennom konkrete utviklingsprosjekter. Gjennom

våre intervjuer med prosjektgruppene fikk vi inntrykk av at alle de involverte personene er opptatt av å øke kompetansen i personalet. De ønsker å videreutvikle seg og ”finne på noe lurt”, som de uttrykker det. Likevel gir intervjuene inntrykk av at skolene mangler systemforståelse. De har ikke tatt organisatoriske grep for å legge til rette for skoleutvikling. Et eksempel på dette er at de ikke har avsatt tid til samarbeid.

4.3.4 Trusler

For å oppnå et godt samarbeid med andre aktører er det avgjørende å avklare hvilke forventninger deltakerne har til hverandre. Når den ene skolelederen skal forklare hvordan samarbeidet med kompetansemiljøet fungerer, sier vedkommende: ”Vi har ikke skjønt hvordan det samarbeidet skal være”. Senere i intervjuet utdyper informanten dette ved å fortelle at skolen ikke har noe utbytte av den nasjonale samlingen der de møtte andre skoler som er med i skoleutviklingsprogrammet. Denne frustrasjonen er gjeldende ved begge skolene.

Det som skiller programmet fra tidligere satsninger er at alle partene er likeverdige, men med ulike roller og ansvarsoppgaver. I intervjuene kommer det tydelig fram at prosjektgruppene på skolene ikke har forstått hvordan samarbeidet med ILS skal være. De forklarer manglende progresjon i prosjektarbeidet med at de avventer respons fra kompetansemiljøene før de kan komme videre. Informantene på skole Y sier de hadde ønsket at representanter fra ILS kunne vært til stede på skolen og observert mer, intervjuet elevene og forsket på dem. Da vi hadde oppfølgingssamtale med skolelederen på skole Y i september 2007, fikk vi vite at prosjektet har ligget nede siden våren samme år. Dette forklarer skolelederen blant annet med at skolen ikke har hørt noe fra verken kompetansemiljøet eller prosjektlederen i Utdanningsetaten. Årsaken til at de ikke hadde hørt noe fra UDE har sin forklaring i perioden uten prosjektledelse (jfr. kapittel 4.2.1). Når det gjelder det påståtte fraværet av kontakt med ILS, vet vi at det ikke medfører riktighet. ILS kontaktet skole Y i den aktuelle perioden

både for å evaluere initieringsfasen og for å klargjøre det videre arbeidet¹⁸.

Motivasjonen for ikke å nevne dette er interessant og kan ha flere mulige forklaringer. En mulighet er at informanten har glemt det, en annen er behovet for å rettferdiggjøre sin manglende progresjon, og en tredje mulig forklaring er ansvarsfraskrivelse. Vi ønsker ikke å spekulere videre i dette, men mener at en tydelig prosjektledelse er av avgjørende betydning for å ivareta progresjonen. Ved inngangen til prosjektet kom det tydelig frem at skolene hadde andre forventninger til hvordan kompetansemiljøene skulle bidra inn i deres prosjekter enn hva som var meningen. UDE mener på sin side å ha vært tydelige på at skolene selv er ansvarlige for prosjektene og skal etterspørre veiledning hos kompetansemiljøene. Mye tyder på at skolene ikke innehar den nødvendige bestillerkompetansen for å benytte seg av kompetansemiljøene. De virker usikre på hva de trenger veiledning på og på hvilken måte ILS som deres eksterne kompetansemiljø kan bidra. Det synes for oss merkelig at fiskestanga ikke er innkjøpt før man drar på fisketur.

Som vi var inne på i teorikapittelet er det en forutsetning for en lærende organisasjon at deltakerne har en felles visjon og holder denne levende. Samtidig må det være rom for refleksjon i organisasjonen. Dette forutsetter at prosjektet får den nødvendige oppmerksomheten i form av tidsprioritering og systemforståelse. Gjennom intervjuene vi foretok fikk vi vite at skolene har vanskelig med å få tid til å planlegge utviklingen av prosjektet. Begge skolene nevner dette som den største utfordringen deres. De gir uttrykk for at de skulle hatt mer tid til å samarbeide om prosjektet og at de gjerne skulle hatt en time i uka avsatt i timeplanen til prosjektarbeid. Det er kritikkverdig at skolene ikke har organisert arbeidsplanene til de involverte lærerne slik at de har en reell mulighet til å samarbeide. Dette tyder på svak systemforståelse. Samtidig vet vi at *Kunnskapsløftet - fra ord til handling* representerer kun ett av flere arbeidsområder som lærerne må forholde seg til i hverdagen. Et annet tegn på at prosjektet ikke får den

¹⁸ Dette er basert på informasjon fremkommet under veiledningssamtale med Hovdenak. Hun viste oss brevet som ble sendt skolene i denne forbindelse.

nødvendig oppmerksomheten i skolene er skifte av deltakere i prosjektgruppa som vi påpekte i kapittel 4.3.2.

Informanten fra Utdanningsdirektoratet var bekymret for at skolene som ble med i programmet deltok i for mange andre prosjekter. Informanten fra Utdanningsetaten sa at de jobbet mye med å få skolene til å innse at dersom de er med i flere prosjekter samtidig må de ses i lys av hverandre. Vedkommende fortalte oss også at Utdanningsetaten har et overordnet ønske om at skolene ikke skal spre prosjektene sine. Vi ser at skolene mangler forutsetninger for å klare det. Samtidig vet vi at poenget med hele programmet er å gjøre skolene i bedre stand til nettopp å sette ting i sammenheng. Satt på spissen kunne UDE eksempelvis ha bedt skolen konsentrere seg om kun dette prosjektet for en 3års periode. Da ville skolenes forutsetninger for å forstå programmets intensjoner være styrket, samtidig som skoleeier synliggjorde viktigheten av nettopp dette. Informantene fra skole X informerte oss om at de er Olweusskole, InnsIKTskole og at de arbeider med LUS¹⁹. De ga uttrykk for at det er problematisk å forholde seg til såpass forskjellige prosjekter samtidig. Vi ser det som en klar svakhet for *Kunnskapsløftet - fra ord til handling* at skolene er med i mange andre prosjekter parallelt. Vi finner det underlig at UDE oppfordrer nettopp skole X om å søke om deltakelse i programmet samtidig som de deltar i andre prosjekter i regi av skoleeier.

¹⁹ Olweusprogrammet er et program for å redusere mobbing og antisosial atferd i grunnskolen. Programmet er utviklet av Dan Olweus, forsker ved Universitetet i Bergen. InnsIKT står for innsats for pedagogisk bruk av IKT i Osloskolen. LUS (LeseUtviklingsSkjema) er et kartleggingsverktøy som kan brukes til å finne ut hvor langt den enkelte elev er kommet i sin leseutvikling.

5. Avsluttende konklusjoner

Utgangspunktet for studien vår var skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* og hvordan det departementinitierte programmet blir forstått og tolket av skoleeier og skoler. Hvordan interaksjonen mellom de ulike nivåene kom til uttrykk gjennom programmets initieringsfase var for vår studie gjenstand for interesse.

Hovedinntrykket vårt etter at datamaterialet er tolket og analysert, er at en mangel på interaksjon mellom nivåene kan ha preget initieringsfasen med programmet. Det er flere funn som i sum ligger til grunn for denne konklusjonen.

Aktørenes forventninger til hverandre synes uklare, og det kan virke som om rollene ikke har vært godt nok definert. Årsakene til dette kan både forklares med at nivåene har ulik forståelse av programmet eller at de tolker programmet ulikt. På papiret er ansvarsfordelingen mellom de ulike nivåene tydeliggjort. Programbeskrivelsen (Utdanningsdirektoratet 2005) understreker at prosjektene som er tildelt midler skal drives frem innenfor trekantsamarbeidet skoleeier, deltakerskoler og eksterne kompetansemiljø. Informanten fra UDE understreket at prosjektets aktører skulle være likestilte. Skole X og Y hadde en annen forståelse av hvordan kompetansemiljøenes rolle var enn det skoleeier og kompetansemiljøet selv hadde.

At det ikke har vært en tydelig prosjektledelse, mener vi kan være noe av årsaken til at skolene i perioder har hatt et lavt aktivitetsnivå. En flat prosjektstruktur trenger ikke å være negativ i seg selv, men når rollene ikke er definert godt nok, pulveriseres ansvaret. Programmets fokus på å utvikle skolene som organisasjon ville sannsynligvis ha vært mer tjent med en tydelig definert prosjektledelse og tettere oppfølging. Dette ansvaret ligger ikke hos prosjektlederen, men hos UDE. UDEs prioriteringer kommer til uttrykk gjennom prosjektets rammebetingelser. Når skolene i dette tilfellet synes å ha svake forutsetninger for å utvikle seg i tråd med idealet om en lærende organisasjon, mener vi det kan være naturlig å styre skolene mer aktivt i forhold til hvordan de skal gripe dette an. Svake forutsetninger kan skyldes liten tid til refleksjon i organisasjonen, utydelig fokus på prosjektet eller feil motivasjon for å delta.

I forhold til kompetansemiljøet synes skolene i perioder ikke å ha vært sitt ansvar bevisst. Begge skolene i vår studie sier de har etterlyst initiativ fra kompetansemiljøet, men kompetansemiljøet kan imidlertid dokumentere systematisk oppfølging gjennom initieringsfasen. Her burde det etter vår oppfatning vært stilt tydeligere krav til skolene som i større grad forpliktet dem i samarbeidet med kompetansemiljøet. Det kan synes som om skole X og Y manglet bestillerkompetanse og forståelse for hva de trengte kompetanse på. Dette kan være noe av forklaringen på at kompetansemiljøene ikke er brukt i like stor grad som kompetansemiljøet selv har lagt opp til.

Det virker innlysende at dersom man ikke vet hva man trenger hjelp til, så er det også vanskelig å etterspørre veiledning og kompetanseheving. Det er ikke her snakk om å gi skolene oppskrifter på hvordan de skal utvikle seg, men det handler om å etablere gode forutsetninger slik at initieringsfasen muliggjør videre implementering og institusjonalisering. Initiering betyr å ta initiativet til, eller sette noe i gang. Initiativet og en motivasjon for å endre seg må derfor komme fra skolene selv. Alternativet er top-down-initiering med sterk kommunikasjonskontroll, men i et langsiktig perspektiv har vi liten tro på at en rendyrket top-down-strategi har god effekt på skolenes organisasjonsutvikling. Vår studie viser at UDE blander ulike initieringsstrategier. På den ene siden bestemmer de hvem som skal delta i prosjektet for etterpå å forvente at skolene tar sin del av ansvaret. Det ligger selvfølgelig mye god lærdom i prøving og feiling, men mye tyder på at forutsetningene burde vært gjort bedre på et tidligere tidspunkt. UDE bør som skoleeier kjenne godt til praksisfeltet og sine skoler, så vi er åpne for at det ligger gode grunner bak strategivalget. Vi mener likevel å ha belegg for å si at valg av strategi ikke har fungert etter hensikten når det gjelder skole X og Y. Dette kan skyldes flere årsaker, blant annet at skoleledelsen ikke har hatt tydelig nok fokus på prosjektet. At skolene burde ha vært fulgt opp tettere i initieringsfasen er altså poengtert, men skolene selv har også, på tross av at de følte seg forpliktet til å delta, et eget ansvar for å følge opp arbeidet i tråd med programmets intensjoner. En annen mulig forklaring er at UDE ikke prioriterer satsningen slik at den harmonerer med Utdanningsdirektoratets intensjoner. Flere av våre funn støtter opp om en slik forklaring: Fraværet av prosjektledelse i en lengre periode og uten at deltakerskolene

ble informert om situasjonen, flere satsningsområder og flytting av rektor ved skole Y mot kompetansemiljøets anbefaling er alle eksempler på at UDEs prioritering av programmet ikke har vært slik den ideelt sett burde.

UDEs prioritering av programmet kan tolkes dit hen at den statlige satsningen ikke korrelerer tilstrekkelig med satsningsområdene til Oslo kommune. Dette medfører at programmets intensjon og prioritet ikke formidles like sterkt til skolene som det Utdanningsdirektoratet la til grunn for tildelingen av prosjektmidler. Vi ser at skoleeiers dobbeltrolle som både agent og prinsipal kan påvirke skolenes utviklingsarbeid. Dersom UDE prioriterer annerledes enn Utdanningsdirektoratet, vil det medføre at skolene i større grad blir styrt av skoleeiers satsningsområder. Programmet inneholder ingen statlige direktiver eller sanksjoner, noe som gjør at Utdanningsdirektoratet er avhengig av at skoleeier forvalter programmets intensjoner på en slik måte at deltakerskolene får et eierforhold til satsningen.

Fokus på skolen som organisasjon og utvikling av skolen som lærende organisasjon er et politisk anliggende. Programmet skal i seg selv bidra til å øke skolenes systemforståelse og således føre til at alt annet utviklingsarbeid ved skolen lettere kan ses i en helhet. Mye tyder på at skolene oppfatter programmet som et satsningsområde på lik linje med andre utviklingsområder de bruker ressurser på. Dersom skolene ikke har denne systemforståelsen, kan muligheten for implementering være svekket.

Utdanningsdirektoratets intensjoner skal selvfølgelig ikke følges slavisk, og det skal være rom for både ulike tolkningsmuligheter og fleksibilitet i utdanningssektoren. Idealet om en lærende organisasjon bør prege skoleutviklingen i dag. Slik vi har forstått programmet har sektoren gjennom denne satsningen nå en gylden mulighet til å sette organisasjonsutvikling på dagsorden og styre innsatsen og ressursbruken slik at arbeidet får den oppmerksomheten som er nødvendig for at ny praksis blir implementert på skolene. Det er mange måter man kan tilnærme seg en endringsprosess på, og skoleeier spiller derfor en sentral rolle i valg av strategi. UDE som skoleeier kjenner praksisfeltet og sine skolars styrker og svakheter bedre enn det Utdanningsdirektoratet gjør. Hva omfatter definisjonen av ”organisasjonen” når vi

snakker om lærende organisasjoner? Hvis hele utdanningssystemet forstås som én organisasjon blir betydningen av god interaksjon mellom nivåene viktig for utviklingen av organisasjonsutviklingen. Interaksjonen mellom nivåene må derfor være tuftet på en gjensidig respekt for hverandre og en erkjennelse av at de sitter med ulike kjennskap til praksisfeltet. Utdanningsdirektoratet sitter med en breddekunnskap om praksisfeltet som baserer seg på ulike erfaringer fra hele landet. Skoleeier har en dybdekunnskap i forhold til sine skoler, og skolene selv har i hovedsak best oversikt over egen organisasjon. I tillegg er kompetansemiljøene bidragsytere i forhold til både den faglige og organisatoriske utviklingen av skolene. Summen av all kunnskap om praksisfeltet er utgangspunktet når endring skal initieres, og da må ikke politisk prestisje komme i veien for den gode interaksjonen.

Balansegangen mellom hvor viktig man vurderer initieringen av endring og hvilken strategi man velger er hårfin. De ulike nivåene i utdanningsbyråkratiet må være tydelige på hva de som myndighet ønsker og hva som ligger innenfor rammene for lokal frihet. Dette gjelder både for Kunnskapsdepartementet og Oslo kommune. Hvis ikke ønsket om at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner er forankret i utdanningspolitikken nasjonalt eller kommunalt, bør en slik utvikling defineres inn som et lokalt anliggende. Dersom man virkelig ønsker gjennomslag for en slik politikk, må valg av initieringsstrategi vurderes grundig. Uansett må valget av strategi følges opp og være synlig gjennom hele prosessen. Vårt inntrykk er etter å ha studert initieringsfasen til dette programmet at satsningen ikke er helhjertet nok. Senge (1999) mener at lederskapets første og viktigste oppgave er å ta et standpunkt og virkelig gå inn for å omgjøre organisasjonen til lærende. Dette standpunktet er viktig for ledelsen på alle nivå i utdanningssystemet.

Kildeliste

- Argyris, C. & Schön, A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Busch, T. (Red.). (2001). *Modernisering av offentlig sektor: new public management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dyshe, O. (1999): Ulike perspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole*, nr. 3. 1999.
- Engeland, Ø. (2000). *Skolen i kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonelt ledet skoleutvikling?*. Oslo: Universitetet i Oslo Unipub
- Fafo (2003). Forskningsrapport 434. *Livslang læring i norsk arbeidsliv*.
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Gadamer H.G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I Gulddal, J. og Møller, M. (Red.), *Hermeneutikk - En antologi om forståelse*. Haslev: Gyldendalske boghandel
- Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. *Acta Didactica* 5/2004. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gulddahl, J. og Møller, M (Red.) (1999). *Hermeneutikk - En antologi om forståelse*. Haslev: Gyldendalske boghandel.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (Red.) (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?*. Oslo: Gyldendal Akademisk ANS.
- Hovdenak, S. S. (2007, mai). *Innledningsforedrag: Program for skoleutvikling, Osloprosjektet*. Prosjektsamling for Oslo.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KD, Kunnskapsdepratementet, (2007). *40 millioner til skoleutvikling*. Lastet ned august-07, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/40-millioner-kroner-til-skoleutvikling-.html?id=469596>
- Kaspersen, L. B. (2001). *Anthony Giddens – introduktion tilven samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lines, R. (2006). The case of more deductive research on organizational change and learning. I R. Lines, I Stensaker og A. Langley (Reds.). *New Perspectives on Organizational Change and Learning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.
- Møller, J. (1996). Karismatisk lederskap i skolen – en analyse og et forsøk på ”myteknegking”. Artikkel i: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1/1996. (9 sider).
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NMR, Norsk Matematikkråd, (2003). *Norsk Matematikkråds undersøkelse blant nye studenter høsten 2003*. Lastet ned august-07, fra <http://www.math.ntnu.no/nmr/rapport2003/sammendrag.pdf>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, vol. 5, no. 1.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow´s World. First Results from PISA 2003*: Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets Forlag.
- Skole X. (2006). *Prosjektbeskrivelse for skole X*. Oslo.
- Skole Y. (2006). *Prosjektbeskrivelse for skole Y*. Oslo.
- Säljö. R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Tobiassen, J. (1997). Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Turmo, A. og Lie, S. (2004). Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? *Acta Didactica* 1/2004. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2005). Program for skoleutvikling – Programbeskrivelse 2005-2008. Lastet ned jan-07, fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/skoleutvikling/programbeskrivelse_skoleutvikling.pdf
- UDE, Utdanningsetaten i Oslo, (2006). *Prosjektbeskrivelse for Program for skoleutvikling OSLO*. Utdanningsetaten i Oslo.
- UDE (2007). Lastet ned mars-07, fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/>
- UFD, Utdannings- og forskningsdepartementet, (2002a). *Førsteklasses fra første klasse*.(NOU 2002:10) Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- UFD, (2002b). *I første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.(NOU 2003:16) Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- UFD, (2003). *Har kompetanseberetningen et grunnlag?*. Lastet ned august-07, fra http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=2
- UFD (2004a). *Utdanningsdirektoratet opprettet*. Lastet ned august-07, fra http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/Utdannings-og-forskningsdepartementet/233191/251920/utdanningsdirektoratet_opprettet.html?id=252013
- UFD (2004b). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004) Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- UFD (2005a). Utviklingsprogram for grunnopplæringen – oppdrag til Utdanningsdirektoratet
- UFD (2005b). *Lærer elevene mer på lærende skoler?*. Lastet ned august-07, fra http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/kompetanseberetningen%2005.pdf
- Wadel, C. (1997). Pedagogiske ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek Forlag.
- Weber, M. (1990). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.
- Weiler, H.N. (1990). Desentralisering og styring av utdanning – en øvelse i motsigelser?. I Granheim, M. mfl.(Red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrbar?: om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo: TANO.

Vedlegg 1 - Intervjuguide skole X og Y

Innledning

Presentasjon av oss, formålet med intervjuet, tidsramme, mulige oppfølgingsintervju /-undersøkelser

Prosjektet

Hvordan fikk dere vite om prosjektet?

Hvorfor deltar dere?

Hvordan var arbeidet med søknaden organisert?

Hvordan ble prosjektgruppen dannet?

Hva er prosjektgruppens mandat?

Hvilken rolle spiller skolens ledelse i prosjektet?

Hva går prosjektet ut på?

Hva er målet med prosjektet? Hva ønsker dere å oppnå med dette prosjektet?

På hvilken måte er resten av personalet involvert i prosjektet?

Hva vet elevene om prosjektet, og hvordan har de fått informasjon?

Er foresatte blitt informert?

Hvor står dere i dag? Hva er status?

Hva har fungert godt så langt?

Har det vært noen utfordringer så langt?

Har prosjektet vært gjenstand for justeringer underveis?

Synergieffekt

Hvordan vil dere beskrive skolens praksis når det gjelder erfarings- og kunnskapsdeling?

Hva er forventet endring av skolens praksis som følge av prosjektet?

Det settes inn mye ressurser i naturfag gjennom dette prosjektet. Hva skal til for at disse erfaringene skal spre seg til de andre fagene/at de andre fagene også skal få glede av prosjektet?

Hadde dette vært enklere dersom flere fag var med i prosjektet?

Hvem er ansvarlig for en slik synergieffekt?

Lærende organisasjon

Hva legger dere i begrepet lærende organisasjon?

På hvilken måte kommer dette til syne hos dere?

I hvilken grad utvikler personalet ny kunnskap som hindrer at læringsarbeidet repeterer seg selv?

På hvilke måter arbeider dere systematisk med begrepsutvikling knyttet til skoleutvikling?

Hva er det i organisasjonen som fremmer dialogen?

Hvilke normer er det som preger kulturen hos dere, og hvordan etableres disse normene?

Hvilke strukturer og forutsetninger er lagt til rette i den hensikt å styrke relasjonen mellom faglig fornyelse og forpliktelse til handling?

Hvem har bidratt til utvikling av strukturen i organisasjonen, hvordan videreutvikles disse strukturene, og hvordan fattes avgjørelser?

Hva skjer når det oppstår uenighet?

Hvilke stemmer blir hørt – er det stemmer som ikke blir hørt?

Hvem tilpasser seg?

Er det noen som melder seg ut?

Hvor stort er rommet for individualitet ved skolen? På hvilke måte kommer dette til uttrykk?

Hvordan ivaretas spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv læring?

Vedlegg 2 - Intervjuguide Utdanningsetaten

Oslo kommune

Hvordan ble UDE informert om prosjektet?

Hvorfor ønsket Oslo kommune (UDE) å delta i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet?

Hvordan forløp søknadsprosessen seg?

Hva går prosjektet ut på?

Hvordan ble de seks skolene plukket ut? Kriterier ...

Hvordan ble de andre 11 skolene plukket ut?

Hvordan søkte dere etter kompetansemiljøene?

Andre interesserte enn HiO og UiO?

Hva er oppgaven/mandatet/bestillingen til kompetansemiljøene?

Hva er ansvarsfordelingen/rollefordelingen mellom prosjekteier, kompetansemiljøene og prosjektskolene?

Hvordan blir kompetansemiljøene fulgt opp av UDE?

Hvordan sikrer UDE at målsettingene til prosjektet blir oppfylt?

Som prosjekteier: Hvordan sikrer dere at skolene gjør som avtalt/skaper synergieffekt?

Hva legger UDE i å være en lærende organisasjon?

Hvorfor bør skolene kunne defineres som lærende?

Hvordan skal UDE sikre seg at skolene i Oslo utvikler seg til å bli det?

Er det en realistisk målsetting?

Er det mange skoler i Oslo, som etter deres syn, er lærende organisasjoner i dag?

Hvorfor er det mange skoler som ikke er det?

Hva hemmer utviklingen av en lærende organisasjon?

Er *Program for skoleutvikling* veien å gå for å gjøre skolene til lærende organisasjoner?

Har prosjektet så langt innfridd UDEs forventninger?

Vedlegg 3 - Intervjuguide Utdanningsdirektoratet

Hva er bakgrunnen for *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* – fortell om prosessen fra idé til ferdigstilt prosjekt

Hvorfor er *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* blitt til? Intensjonen?

Hva ønsker man å oppnå med dette prosjektet?

Skiller dette seg fra andre skoleutviklingsprosjekt? På hvilken måte?

På hvilken måte ble skoleeierne informert om prosjektet?

Hvilke kriterier/krav lå til grunn for å søke om deltakelse?

Hvordan forløp søknadsprosessen seg?

Hvordan er prosjektmidlene fordelt? Kriterier ...

Hvordan er ansvaret fordelt mellom de ulike nivåene?

På hvilken måte følger direktoratet opp skoleeiernes arbeid med prosjektet? Hvordan sikrer dere at målsetningene til prosjektet blir oppfylt?

Har direktoratet lagt seg opp i hvordan skoleeier organiserer prosjektet i forhold til sine skoler?

Bidrar direktoratet med noe konkret i forhold til skoler og kompetansemiljø?

Hva legger dere i det å være en lærende organisasjon?

Kan man etablere/finnes det allerede objektive kriterier for hvorvidt en skole kan defineres som lærende eller ikke?

Hvorfor bør skolene kunne defineres som lærende?

Hvordan kan direktoratet sikre seg at skolene utvikler seg til å bli det?

Er det en realistisk målsetting?

Er det mange skoler, som etter deres syn, er lærende organisasjoner i dag?

Hvorfor er det mange skoler som ikke er det?

Hva hemmer utviklingen av en lærende organisasjon?

Er *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* veien å gå for å gjøre skolene til lærende organisasjoner?

Har prosjektet så langt innfridd forventningene?

Vedlegg 4 - Intervjuguide oppfølgingsintervju skole X og Y

Hva har skjedd med prosjektet siden vi var hos dere i april?

Har dere gjort noe i forhold til personalet?

Hvordan bruker dere kompetansemiljøet?

Opplever dere dette prosjektet som annerledes enn andre prosjekter?